



HAL
open science

Gli insegnanti in formazione durante il lockdown: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia

Pierre Olivier Weiss, Maurizio Alì, Cédric Ramassamy, Gabriella Alì

► **To cite this version:**

Pierre Olivier Weiss, Maurizio Alì, Cédric Ramassamy, Gabriella Alì. Gli insegnanti in formazione durante il lockdown: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2020, Research and reflections on education, technologies and psychofysical wellbeing in difficultities - Ricerca e riflessioni su istruzione, tecnologia e benessere psicofisico in situazioni di disagio, 4 (3), pp.93-111. <10.32043/gsd.v4i3.190>. <hal-02911801>

HAL Id: hal-02911801

<https://hal.science/hal-02911801v1>

Submitted on 2 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Gli insegnanti in formazione durante il *lockdown*: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia

Teacher training during lockdown: perception, attitudes and needs. A case study in Martinique, France

Pierre-Olivier Weiss

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Martinique – Université des Antilles

Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES - UMR-7305)

Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF - EA4538)

Maurizio Ali

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Martinique – Université des Antilles

Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF - EA4538)

Équipe d'Accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO - EA4241)

Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA - Université de Montréal)

Cédric Ramassamy

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Martinique – Université des Antilles

Laboratoire de Mathématiques Informatique et Applications (LAMIA - EA 4540)

Gabriella Ali

Università Roma Tre

Gli insegnanti in formazione durante il *lockdown*: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia

Teacher training during lockdown: perception, attitudes and needs. A case study in Martinique, France

Sintesi

L'articolo presenta i risultati di una ricerca sulle condizioni di vita, di studio e di lavoro dei futuri insegnanti del Sistema educativo nazionale francese durante la pandemia. L'inchiesta si è svolta in Martinica, un territorio francese d'oltremare, nel Mar dei Caraibi. Il questionario on line si concentrava su quattro aspetti: la disponibilità di materiale informatico, l'accesso alle risorse digitali, le condizioni materiali e psicologiche durante il *lockdown* e, per finire, il rapporto a distanza con i docenti. I risultati ottenuti mostrano che le strategie di formazione a distanza definite dai poteri pubblici sono state spesso improvvisate, poco inclusive e non hanno potuto risolvere i problemi legati alla mancanza di risorse tecniche ed economiche di cui soffrono le comunità periferiche e marginali (come quelle che popolano la Martinica, antica colonia dell'Impero francese). La situazione ha generato un sovraccarico di responsabilità così come alti livelli di insoddisfazione e di stress presso i futuri insegnanti della Francia d'oltremare.

Parole chiave

Continuità didattica, formazione degli insegnanti, frattura digitale, COVID-19, stress.

Abstract

This article shows the results of a large-scale survey focused on the sense of inclusion perceived in the context of COVID-19 lockdown. Data was collected in Martinique, a French overseas territory in the Caribbean. The online poll covered four aspects of the teacher intern experience: possession of computer equipment, access to digital resources, available technology hardware during lockdown, educational interactions, well-being and feelings of insecurity. The results obtained show that the online training strategies put in place to manage the crisis were often hastily improvised, exclusive and could not resolve the lack of technical and economic means from which the most marginalized and geographically isolated communities suffer. This situation has resulted in overworked, highly dissatisfied and stressed overseas prospective teachers.

Keywords

COVID-19, Digital divide, Educational continuity, Teacher training, Mental strain.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude sur le sentiment d'inclusion en contexte de confinement des étudiants qui se destinent aux carrières de l'Éducation nationale française. L'enquête a été réalisée en Martinique, un territoire français ultrapériphériques situé dans la Caraïbe. Le questionnaire, en ligne, visait quatre aspects du vécu des étudiants: la possession de matériel informatique ; l'accès aux ressources numériques ; les conditions matérielles pendant le confinement ; les interactions éducatives ; le bien-être et le sentiment d'insécurité. Les résultats obtenus montrent que les stratégies de formation à distance mises en place pour faire face à la crise ont été souvent improvisée à la hâte, peu inclusives et n'ont pu résoudre le manque de moyens techniques et économiques dont souffrent les communautés les plus marginalisées et

géographiquement éloignées. La situation a engendré une surcharge de travail et des hauts niveaux d'insatisfaction et de stress chez les étudiants de l'outre-mer.

Mots-clés

Continuité pédagogique, COVID-19, formation des enseignants, fracture numérique, stress.

Introduzione

La crisi mondiale che ha accompagnato la diffusione dell'epidemia da COVID-19¹ ha messo in luce la relativa fragilità dei sistemi globali di *governance* e l'incapacità di costruire e seguire una strategia globale di gestione dell'emergenza. Nonostante le raccomandazioni delle organizzazioni intergovernative (OCDE, 2020), le priorità nazionali hanno prevalso, limitando il processo di coordinazione degli strumenti internazionali d'azione, specialmente nell'ambito educativo (UNESCO, 2020a; IISUE, 2020). Una misura largamente condivisa dalla maggior parte dei governi del mondo è stata quella di chiudere le strutture scolastiche e universitarie (Blyth e Velissaratou, 2020)²: tale strategia ha imposto lo sviluppo di programmi d'insegnamento e valutazione a distanza in tempi estremamente brevi, generando numerose inquietudini e seri dubbi riguardo alla loro efficacia (Van Dorne, Cooney e Sabin, 2020 ; Doyle, 2020).

1. La Francia di fronte al COVID-19: l'illusione della continuità educativa

Nel contesto attuale, il caso della Francia è particolarmente significativo in termini di *governance* educativa. Si tratta, in effetti, di un paese che gode di un'economia solida, di un sistema sanitario a copertura universale, di un'infrastruttura digitale all'avanguardia e di un sistema educativo i cui risultati - sebbene non eccellenti - sono comunque superiori alle medie internazionali (OCDE, 2013; 2015 e 2019; Roberts e de Oliveira, 2015). La sua struttura territoriale – basata su una parte 'metropolitana' ed europea, la Francia in senso stretto, e sui territori d'oltremare, situati in altri continenti³ - nasconde una complessità che limita e rende difficile la realizzazione di politiche pubbliche realmente adatte alle particolarità locali (Duru-Bellat, 2007; Farraudière, 2008; Métayer, 2017; Ali, 2019; Ali e Ailincăi, 2019).

1.1. L'esecuzione del programma: un approccio top-down e un'organizzazione centralista

In Francia, la strategia governativa di risposta al COVID-19⁴ è stata accompagnata da un piano nazionale di continuità educativa⁵ promosso dal Ministro dell'educazione e dei suoi rappresentanti, a conferma del carattere assai centralista del sistema educativo francese (Mons, 2007). La realizzazione del dispositivo si è basata sull'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della

¹Al momento della redazione del presente articolo, la maggior parte dei paesi del mondo si trovava in uno stato di crisi sanitaria.

² L'Istituto di Statistica dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, incaricato di seguire l'andamento mondiale del fenomeno, ha annunciato che il 26 marzo 2020 l'87% degli studenti del mondo avevano subito gli effetti -diretti ed indiretti- della pandemia: vale a dire oltre 1,5 miliardi di persone in 165 paesi (UNESCO, 2020b). Il 4 giugno 2020 erano 1,1 miliardi, vale a dire il 64,4% del totale degli studenti, distribuiti nei 134 paesi e territori che hanno deciso di mantenere chiuse le scuole e le università.

³ La Francia d'oltremare si compone di 5 dipartimenti-regioni (Martinica, Guadalupa, Guiana, La Réunion e Mayotte), di 6 collettività a statuto speciale (Polinesia, Nuova Caledonia, Wallis e Futuna, Saint Martin, Saint Barthélemy e Saint Pierre et Miquelon), di un territorio disabitato (le terre australi e antartiche francesi) e di una proprietà demaniale dello Stato (lo scoglio di Clipperton).

⁴ Definita dal decreto (*décret*) n° 293 del 23 marzo 2020, che ha ordinato le misure generali necessarie per affrontare l'epidemia di COVID-19, dalla legge (*loi*) n° 290 del 23 marzo 2020, che ha stabilito lo stato d'emergenza sanitaria, e dalla legge n° 546 dell'11 maggio 2020, che ne ha prorogato la validità.

⁵ Il Ministero dell'educazione francese ha definito il piano ministeriale di prevenzione e gestione del COVID-19 attraverso una serie di circolari. La prima circolare (n°056 del 28 febbraio 2020) stabiliva il principio della continuità pedagogica in caso di chiusura delle strutture scolastiche e universitarie; la seconda circolare (n° 059 del 7 marzo 2020) ne ampliava la portata; la terza, del 13 marzo seguente, regolava i mezzi e le risorse disponibili e la quarta, del 4 maggio ultimo scorso, stabiliva le condizioni specifiche proprie di alcuni territori d'oltremare.

comunicazione (TIC) e la sua coordinazione è stata delegata ai Rettori, rappresentanti territoriali del Ministero dell'educazione⁶. Oltre ad aver implicato una vera e propria marcia a tappe forzate per raggiungere gli obiettivi previsti, la sua esecuzione si è scontrata con un'opinione pubblica assai critica nei confronti delle modalità di realizzazione delle misure principali: la chiusura delle strutture scolastiche, il telelavoro del personale scolastico, la virtualizzazione della didattica e delle relazioni con i partner educativi. Oltretutto, numerosi ricercatori, sin dall'inizio del *lockdown*, avevano già previsto i limiti inerenti a questo tipo di strategia, mettendo in guardia i poteri pubblici riguardo alla possibilità che il "tutto a distanza" potesse generare o rafforzare certe discriminazioni dato che si basa sul presupposto che tutti gli attori e gli utenti del sistema educativo nazionale dispongano delle risorse necessarie per prendervi parte (Antona *et al.*, 2020 ; Armitage e Nullums, 2020 ; Van Lancker e Parolin, 2020)⁷. A riprova di ciò, gli studi più recenti dell'istituto nazionale di statistica francese (*Institut national de la statistique et des études économiques*. INSEE, 2017) hanno confermato che, nonostante la maggioranza delle famiglie francesi disponga delle risorse digitali di base, esiste ancora una parte importante della popolazione nazionale (benché statisticamente minoritaria) che non dispone di un accesso significativo alle TIC. Tali problemi di disponibilità e accesso alle TIC sono particolarmente evidenti nei territori dell'oltremare (Audoux et Mallemanche, 2019) e hanno un impatto palese sulle performance scolastiche e sulla capacità di accesso al mercato del lavoro della gioventù locale (Arneton, Bocéran e Flieller, 2013; INSEE, 2016a e 2016b).

1.2. Le Università francesi e la continuità pedagogica: il caso della formazione dei futuri docenti

Il disconoscimento delle particolarità locali nella definizione della risposta governativa alla crisi generata dalla pandemia di COVID-19 ha avuto conseguenze importanti sulla formazione del personale del sistema educativo francese. In Francia, questa responsabilità è stata delegata agli Istituti Nazionali Superiori del Professorato e dell'Educazione (*Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation* - INSPÉ)⁸ – eredi delle Scuole Superiori dell'Insegnamento e dell'Educazione (*Écoles supérieures du professorat et de l'éducation* - ESPÉ) – che propongono percorsi di formazione iniziale (i Master biennali Professioni dell'insegnamento, dell'educazione e della formazione: *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*, MEEF) e continua (i diplomi universitari e i percorsi di specializzazione⁹). Gli INSPE accolgono, dunque,

⁶ In Francia, i rettori sono incaricati della direzione dei servizi scolastici ed universitari in un determinato ambito territoriale (una regione, un dipartimento od una collettività territoriale), come stabilito dal decreto n° 1200 del 20 novembre 2019 relativo all'organizzazione dei servizi decentralizzati dei Ministeri dell'educazione e dell'Università. Per evitare malintesi, si segnala che in Francia, le massime autorità delle Università sono i Presidenti.

⁷ Effettivamente, un recente rapporto dell'Agenzia nazionale francese della salute (*Agence nationale de santé publique*) sulle prospettive di riapertura delle scuole sottolineava che «tra gli under 17, il 2% non dispone, al suo domicilio abituale, di un abbonamento o del materiale necessario per connettersi ad Internet» (Antona *et al.*, 2020, p. 23. Traduzione degli autori): dall'inizio del *lockdown*, tra il 5% e il 10% degli studenti francesi ha perso il contatto con la scuola.

⁸ Creati con la legge n° 791 del 26 luglio 2019, che modifica alcuni provvedimenti della legge della n° 595 (norma che ha creato le prime ESPÉ).

⁹ Gli insegnanti possono 'certificarsi' alla didattica inclusiva (e ottenere il *certificat d'aptitudes professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive* - CAPPEI), alla formazione professionale degli insegnanti della scuola primaria (con il *certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur* – CAFIPEMF) o secondaria (con il *certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique* - CAFFA).

un pubblico variegato ma coerente: i futuri insegnanti, gli insegnanti neo-assunti e gli insegnanti dotati di una certa anzianità che desiderano approfondire le loro competenze o seguire un percorso vocazionale.

I rappresentanti dei differenti INSPÉ hanno cercato di stabilire un dialogo con le differenti istanze di *governance* del sistema educativo nazionale al fine di stabilire la missione formativa degli Istituti durante la crisi. Quest'articolo pone l'attenzione su questo aspetto e sulle condizioni di inclusione, di studio e di lavoro durante il *lockdown* degli studenti, molti dei quali hanno anche lo statuto di funzionari pubblici. La situazione ha imposto, infatti, che la formazione e la valutazione delle competenze professionali acquisite si realizzasse a distanza, ma senza che ci si preoccupasse delle risorse digitali e delle competenze informatiche a disposizione dei docenti e degli studenti. Va notato che gli INSPÉ sono incaricati anche della formazione alle TIC dei futuri insegnanti e del personale del sistema educativo nazionale e che le competenze necessarie per convalidare la formazione iniziale (il Master MEEF) coincidono con quelle necessarie per poter accedere -tramite concorso - alla carriera di insegnante¹⁰. Ciononostante, gli INSPÉ -la cui creazione è piuttosto recente- non hanno ancora sviluppato ambienti virtuali d'insegnamento (*virtual learning environments*, VLE)¹¹ e, nonostante dispongano tutti di un ambiente digitale di lavoro (una sistema di posta e d'agenda elettronica, una piattaforma per virtualizzare i corsi, *software* di burocratica) rari sono i casi in cui si propongano agli utenti esperienze formative più sofisticate e innovative (Dulbecco, 2019 ; Audrin, 2019).

1.3. La formazione del personale docente d'oltremare durante il lockdown

La Francia dispone di una rete nazionale di formazione del personale educativo composta da 30 INSPÉ, otto dei quali situati nei territori d'oltremare (in Martinica, Guadalupa, Guiana, La Réunion, Mayotte, Nuova Caledonia e Polinesia). Gli Istituti di questi spazi postcoloniali riuniscono circa 4.000 studenti (MESRI, 2020). Nonostante il programma generale di risposta alla crisi da COVID-19 sia stato definito "dall'alto" dal Governo in carica, alcune disposizioni hanno dovuto essere adattate in funzione delle risorse disponibili sul territorio e della risposta delle amministrazioni locali che, in alcuni casi, hanno deciso di derogare alle disposizioni della Capitale e di proporre soluzioni differenti.

Tali incoerenze sono apparse sin dall'inizio della crisi, con l'annuncio della chiusura di tutti gli istituti educativi della nazione, tra cui gli INSPÉ, a partire dal 16 marzo 2020. L'annuncio è stato dato con l'ordinanza ministeriale (*arrêté*) del 14 marzo 2020, applicabile al territorio metropolitano della *République*, senza che indicazioni più precise fossero previste per i territori d'oltremare. Ogni Istituto ha dunque stabilito il suo calendario di chiusura cercando di adattarsi agli ordini provenienti da Parigi.

¹⁰ Tali competenze sono enumerate tramite una lista di riferimento (*référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*) aggiornata per ordinanza. La norma di riferimento attualmente in vigore è l'*arrêté* del Ministro dell'educazione del 1° luglio 2013.

¹¹ Numerose ricerche hanno confermato i vantaggi insiti nello sviluppo di ambienti educativi virtuali (*virtual learning environments*, VLE) per sviluppare le competenze digitali, per facilitare lo sviluppo di percorsi transdisciplinari e individualizzati, per garantire una valutazione formativa e, soprattutto, per migliorare la qualità della formazione iniziale dei futuri educatori (BECTA, 2004; Bédard e Béchar, 2009). Si tratta di una sfida che riguarda i paesi con deboli tassi d'accesso all'istruzione universitaria ma anche quelli il cui territorio presenta delle discontinuità, come nel caso della Francia e del suo oltremare.

Tenuto conto del calendario imposto dal Governo (che prevedeva la chiusura degli istituti educativi a 48 ore dalla pubblicazione dell'ordinanza), l'organizzazione della continuità educativa è stata definita quando gli Istituti avevano già chiuso. Il lavoro di ingegneria pedagogica necessario alla riorganizzazione dell'attività didattica si è realizzato a distanza e sfruttando l'ambiente digitale di lavoro disponibile. L'efficacia delle strategie messe in atto da ogni Istituto è dipesa fortemente dall'infrastruttura tecnologica locale¹², dalle competenze e dalla preparazione dei docenti¹³ e dalle risorse a disposizione degli studenti. In una situazione di questo genere, che ha imposto modalità di formazione e auto-formazione talvolta improvvisate, le strategie locali di *governance* (quelle degli stabilimenti d'oltremare) e le tattiche di sopravvivenza degli utenti (quelle dei docenti e degli studenti) hanno rappresentato, assai probabilmente, il fattore decisivo per garantire la continuità didattica. Sebbene sia ancor presto per valutare l'efficacia del programma amministrativo disposto dal governo francese, è comunque possibile misurare alcuni elementi dell'esperienza degli studenti per stabilire un quadro d'insieme capace di descrivere la "risposta umana" (in termini di percezioni ed attitudini) di fronte alla crisi.

2. Obiettivi e metodologia

Questa ricerca ha origine dall'ipotesi che la cosiddetta "risposta umana" dei docenti e degli studenti degli Istituti di formazione del professorato francese per far fronte alla crisi generata dalla pandemia di COVID-19 dovrebbe essere considerata come la manifestazione di una certa "arte di arrangiarsi" piuttosto che come la reazione disciplinata dei differenti ingranaggi del sistema educativo nazionale alle disposizioni provenienti dal Ministero. Per convalidare tale ipotesi, si è proceduto a un'inchiesta trasversale diffusa a tutti gli istituti scolastici dell'oltremare francese. Il questionario in linea, basato su 22 domande, è stato trasmesso durante il periodo di *lockdown*. Il presente articolo presenta solo una parte dei risultati ottenuti¹⁴, concentrandosi su un caso di studio particolarmente significativo (la Martinica, antico dominio coloniale, oggi giorno integrato alla *République* con lo statuto di regione) e statisticamente rappresentativo di certi aspetti della realtà d'oltremare.

2.1. Struttura ed obiettivi del questionario

Il questionario è stato distribuito il 15 aprile 2020 attraverso il servizio di posta elettronica dell'INSPE della Martinica a tutti gli iscritti in formazione iniziale e professionale (tra cui numerosi funzionari del sistema educativo nazionale). Le variabili prese in considerazione erano le seguenti:

¹² Si tratta della frattura digitale (*digital divide*), in termini di infrastrutture tecnologiche e materiale informatico, che concerne tutti i territori francesi d'oltremare, come l'ha confermato l'ultima edizione dell'inchiesta nazionale Barometro Digitale (*Baromètre Numérique*. CREDOC, 2020. Vedasi anche ONNC, 2018; DGEN, 2017).

¹³ Effettivamente, come segnalano Alonso Vilches e i suoi collaboratori: «la velocità delle transizione che ha imposto il passaggio dal 'presenziale' al 'distanziale' rileva dell'inimmaginabile, soprattutto se si considera che, generalmente, la concezione e lo sviluppo di un programma di *e-learning* degno di questo nome richiedono, perlomeno, tra i 6 ed i 9 mesi di lavoro» (Vilches *et al.* 2020, p. 7. Traduzione degli autori).

¹⁴ L'integralità dei dati statistici utilizzati per questo studio è stata previamente pubblicata (Weiss, Ali e Ramassamy, 2020). Altri risultati, ottenuti attraverso l'analisi comparativa delle risposte rilasciate dagli studenti aventi lo statuto di funzionari in Martinica, Guadalupe, Nuova Caledonia e Polinesia francese, saranno pubblicati a breve (Weiss *et al.* In corso di pubblicazione. Per il corpus analitico si veda Weiss *et al.*, 2020).

- dati generali: sesso, formazione seguita e regime di studi (con o senza obbligo di frequenza; studente o studente-funzionario);
- disponibilità di risorse informatiche: materiali (*hardware* e *software*) e collegamento a Internet;
- condizioni di studio e di lavoro a distanza: ambiente di lavoro e ambito familiare (presenza di persone a carico);
- percezione della qualità della formazione a distanza;
- condizioni d'accesso alle risorse in linea dell'INSPE;
- qualità della relazione a distanza con i docenti;
- condizioni psicologiche: benessere e stress¹⁵.

2.2. Campione statistico e metodo d'analisi

La popolazione d'analisi di questo studio corrisponde agli studenti dell'INSPE della Martinica, che conta 543 iscritti. La rilevazione comprendeva 229 questionari completi (il 42,2% degli studenti). A riprova della rappresentatività del campione d'analisi, si segnala che le donne rappresentano l'88% dei partecipanti, una percentuale che coincide con il numero di studentesse iscritte ai percorsi formativi offerti dall'Istituto. Il campione è stato ponderato in funzione del numero di iscritti a ogni percorso formativo: il 47% è stato assegnato agli studenti iscritti al Master MEEF – Scuola primaria; il 43% agli iscritti al Master MEEF – Scuola secondaria, il restante 10% agli iscritti a un diploma universitario. La maggior parte del campione rilevato (il 59%) segue un regime di studi “normale” (con obbligo di frequenza), il 23% segue un regime “speciale” (senza obbligo di frequenza: per ragioni familiari o professionali) ed il 17% segue il regime “in alternanza” (con un obbligo di frequenza parziale) proprio degli studenti che sono anche funzionari del sistema educativo nazionale¹⁶.

L'interpretazione dei risultati si appoggia su due modalità di analisi: univariata, per ottenere un quadro generale del campione, e multivariata, al fine di poter identificare, attraverso un'analisi delle corrispondenze multiple, le correlazioni più significative. Queste ultime sono state misurate utilizzando il coefficiente di correlazione lineare di Pearson (R). La significatività statistica osservata è stata valutata secondo il valore di probabilità (p) e gli intervalli di riferimento campionati a partire dalla matrice di Cohen (1988).

3. Risultati

I dati presentati nelle pagine che seguono provengono esclusivamente dall'analisi delle risposte al questionario. Per facilitare la lettura, alcune variabili sono state raggruppate o escluse dalla presentazione.

¹⁵ Esiste ormai un certo consenso riguardo al ruolo delle emozioni - e dello stress - nel processo educativo (Dumont, LeClerc e Deslandes, 2003). Per poterne misurare l'impatto durante il *lockdown* e ottenere una maggiore precisione nell'analisi delle correlazioni, nel questionario sono state previste delle sezioni specifiche dedicate a valutare la risposta emozionale degli studenti di fronte a 4 items: l'epidemia da COVID-19 (e il timore del contagio), il confino obbligatorio (e i limiti imposti alla mobilità e alla socialità), la didattica a distanza (e la difficoltà generata dal *digital divide*), gli esami a distanza e il rilascio del titolo di studio (e il timore di non raggiungere gli obiettivi previsti).

¹⁶ Va notato che il 34% delle persone che hanno risposto al questionario ha dichiarato di occupare un impiego, il che significa che molti studenti-lavoratori sono attualmente iscritti al regime di studi “normale”. Si tratta degli studenti che lavorano per enti o aziende esterne al sistema educativo nazionale ma anche di quelli che esercitano un mestiere o un'attività professionale senza disporre di un contratto di lavoro.

3.1. La disponibilità di materiale informatico

I dati ottenuti mostrano che la maggioranza assoluta dei partecipanti al sondaggio dispone di un computer (90%)¹⁷, mentre la disponibilità di dispositivi di tipo *tablet* è di molto inferiore (27%). Si noti che, curiosamente, la disponibilità di dispositivi di tipo *smartphone* si limita all'86% del campione statistico oggetto di questa ricerca (come mostrato nella tabella n.1). Tra gli studenti iscritti al Master MEEF per la scuola primaria, l'86% dispone di un computer personale. Questo tasso aumenta - tra il 94% ed il 100% -.per gli iscritti ad altri corsi di formazione (master e diplomi universitari).

TABELLA 1: MATERIALE INFORMATICO A DISPOSIZIONE

	Valore assoluto	Incidenza percentuale
Computer	207	90%
Tablet	62	27%
Smartphone	197	86%

Avendo scelto di considerare il computer come lo strumento privilegiato per seguire una formazione a distanza, si è posta la questione della sua eventuale condivisione con altri membri della famiglia. I dati ottenuti mostrano che il 28% del campione di studio ne condivide l'utilizzo (il 32% degli studenti del Master MEEF Scuola primaria; tra il 19% ed il 22% per le altre formazioni). Il 70% dispone di un computer personale e solamente il 2% dichiara di non disporre di computer (né personale né condiviso. Si veda la tabella n.2).

TABELLA 2: DISPONIBILITÀ E CONDIVISIONE DEL MATERIALE INFORMATICO

	VA	IP
Non dispone di un computer	5	2%
Dispone di un computer in condivisione	63	28%
Dispone di un computer personale	161	70%

La totalità delle persone che hanno partecipato a questo studio dichiara di avere accesso a un collegamento Internet (ADSL, fibra ottica, 4G o wi-fi pubblico). Ciononostante, poco meno della metà (il 46%) considera che la qualità del collegamento non sia sufficiente per seguire una formazione universitaria a distanza (come evidenziato dalla tabella n.3)¹⁸. Molti considerano che tali difficoltà di accesso siano fortemente stressogene, soprattutto in periodo d'esami. Si noti che gli studenti del Master MEEF Scuola primaria sembrano essere i più toccati da questa problematica (il 51% dei partecipanti dichiara di non disporre di un accesso di qualità al Web), che incide fortemente anche nelle altre formazioni (che presentano *score* compresi tra il 31% ed il 45%). Sebbene l'accesso alle reti globali d'informazione e comunicazione possa essere considerato come la *conditio sine qua non* per poter partecipare attivamente a una formazione a distanza, tale

¹⁷ Nel 2017, i ricercatori dell'INSEE avevano rilevato che il 74% delle persone maggiori di 15 anni disponeva di un computer (senza però operare alcuna distinzione di sorta tra l'utilizzo personale e condiviso. Audoux et Mallemanche, 2019).

¹⁸ Un dato che sembra confermare le carenze strutturali che continuano a ritardare lo sviluppo della Martinica e di altri territori d'oltremare. A titolo di comparazione, la Martinica si trova al 63° posto del *ranking* mondiale di copertura geografica della rete di accesso a Internet (Zone ADSL, 2020).

condizione non è comunque sufficiente per poter garantire una dinamica realmente interattiva, per la quale sono necessarie risorse di miglior qualità (vale a dire, materiale *hardware* performante e un'alta velocità di collegamento). Le risposte ottenute lo confermano: la qualità del collegamento a Internet influisce sulla percezione che hanno gli studenti delle condizioni di studio e di lavoro ($R=0,29$, $P=4,26724E-06$, $N=229$) ma tale correlazione rimane comunque minima. Al contrario, una correlazione di tipo inverso si evidenzia tra la qualità del collegamento a Internet e la predisposizione allo stress per ragioni di studio o di lavoro ($R=-0,174$, $P=0,008$, $N=229$). Tale correlazione è particolarmente evidente per gli studenti dei percorsi formativi professionalizzanti (i diplomi universitari): è logico pensare che tale pubblico - composto da funzionari del sistema educativo che, parallelamente ai loro studi, devono assicurare le attività didattiche con i loro studenti - risenta particolarmente dei limiti imposti dall'infrastruttura digitale.

TABELLA 3: QUALITÀ DELL'ACCESSO A INTERNET

	VA	IP
Impossibilità di accedere a Internet	0	0%
Accesso limitato e/o instabile; insufficiente velocità di collegamento	106	46%
Collegamento di buona qualità	123	54%

3.2. Le condizioni di studio e di lavoro

La possibilità d'isolarsi e di poter lavorare in un ambiente accogliente va considerata come un'altra condizione necessaria per poter seguire attivamente una formazione a distanza. Effettivamente, la relativa "porosità" dello spazio domestico rende difficile la creazione di spazi da dedicare esclusivamente allo studio e al lavoro, soprattutto quando alcune risorse (il computer, la stampante, lo scanner) devono essere condivise tra più membri dello stesso nucleo familiare. I risultati ottenuti nell'ambito di questo studio indicano che il 37% degli studenti interpellati non dispongono di tali spazi (vedasi la tabella n.4), percentuale che si eleva al 44% tra gli studenti dei diplomi universitari (cifra che si giustifica dato che, in questo gruppo, la quasi totalità delle persone interpellate dichiarava di avere figli o altri familiari a carico).

TABELLA 4: QUALITÀ DELL'AMBIENTE DI LAVORO

	VA	IP
Dispone di un luogo calmo e accogliente per studiare e lavorare	145	63%
Non dispone di spazi dedicati allo studio e al lavoro	84	37%

Va notato che solamente il 40% degli studenti dichiara di disporre di una superficie di lavoro individuale - nel 58% dei casi si tratta di una scrivania, ma nel 42% si tratta del tavolo della cucina o di altre superfici teoricamente non destinate allo studio - e che il 3% dichiara di non disporre di nessun tipo di superficie d'appoggio per lavorare (e di utilizzare il letto o il divano come area di studio o di lavoro. Si veda la tabella n. 5). Il 14% del campione dichiara di condividere il proprio spazio di lavoro con altri membri del nucleo domestico ma tale percentuale si eleva al 33% nel caso degli studenti del Master MEEF scuola primaria.

I dati ottenuti mostrano che una correlazione statistica positiva - sia pur debole ($R=0,14$, $P=0,03$, $N=229$) - possa esser stabilita tra la disponibilità di un ambiente di lavoro adeguato e la percezione

di disporre dei mezzi sufficienti per poter seguire una formazione a distanza¹⁹. Tale correlazione diventa più forte nel caso degli studenti iscritti al secondo anno di Master (probabilmente a causa delle necessità insite alla redazione della tesi, che richiedono un maggior isolamento per costruire un documento di carattere scientifico e prepararsi a discuterlo di fronte a una commissione universitaria). Essa diviene ancora più forte se al posto di “ambiente di lavoro” si usa la variabile “superficie di lavoro”: gli studenti che dispongono di una scrivania individuale si mostrano meno preoccupati ($R=-0,13$, $P=0,04$, $N=229$) e più propensi a considerare che la loro situazione - materiale ($R=0,14$, $P=0,03$, $N=229$) o psicologica ($R=0,14$, $P=0,02$, $N=229$) - non pone ostacoli per seguire attivamente una formazione a distanza. Si noti anche che i dati ottenuti mettono in evidenza un livello di correlazione intermedio ($R=0,33$, $P=2,65931E-07$, $N=229$) tra le variabili “disponibilità di uno spazio di lavoro isolato” e “qualità dell’ambiente di lavoro”, che diviene forte ($R=0,624$, $P=0,009$, $N=16$) nel caso degli iscritti ai percorsi di formazione professionale. La possibilità di lavorare senza esser disturbati ha ovviamente un impatto sulle condizioni psicologiche degli studenti (il livello di correlazione è $R=0,46$, $P=9,44646E-14$, $N=229$), soprattutto per gli studenti del Master MEEF Scuola primaria ($R=0,55$, $P=6,93143E-11$, $N=117$). In altri termini, per gli studenti, la disponibilità di uno spazio dedicato allo studio e al lavoro - calmo, accogliente e di uso individuale- sembra prospettarsi come la seconda *conditio sine qua non* per garantire l’efficacia di una formazione a distanza.

TABELLA 5: DISPONIBILITÀ DI UNA SUPERFICIE DI LAVORO

	VA	IP
Non dispone di nessuna superficie di lavoro dedicata	8	3%
Dispone di una superficie di lavoro originariamente prevista per altri usi	97	42%
Dispone di una scrivania condivisa	33	14%
Dispone di una scrivania personale	91	40%

Il 58% delle persone interpellate dichiara di gestire con difficoltà la coabitazione e la condivisione di certi spazi e risorse con le persone a carico: i figli nell’81% dei casi, familiari anziani nel 10% dei casi e familiari che presentano patologie o handicap nell’8% dei casi (come mostrato nella tabella n. 6). Alcune differenze si presentano se si tiene conto della formazione seguita: se da un lato meno di un terzo (31%) degli studenti del Master MEEF Scuola secondaria dichiara di avere familiari a carico, tale percentuale aumenta tra gli studenti del Master MEEF Scuola primaria e gli insegnanti iscritti ai percorsi di formazione professionale (i diplomi universitari), presso i quali il problema si presenta nella metà dei casi (tra il 45% ed il 69%, a seconda della formazione). Il 38% degli studenti iscritti al Master MEEF Scuola primaria dichiara di avere figli a carico, una percentuale che si riduce al 23% tra gli studenti del Master MEEF Scuola secondaria. L’analisi delle correlazioni evidenzia come il fatto di avere una o più persone a carico abbia un impatto sulla percezione che hanno gli studenti di disporre delle condizioni psicologiche ($R=-0,216$, $P=0,0009$, $N=229$) e materiali ($R=-0,208$, $P=0,001$, $N=229$) necessarie per seguire con profitto una formazione a distanza. Anche in questo caso, le correlazioni - sebbene positive - rimangono deboli, a conferma che tale problematica non è che uno, ma non certo l’ultimo, dei fattori capaci di limitare l’efficacia di un programma di formazione a distanza.

¹⁹ Curiosamente, tale correlazione diviene negativa nel caso degli studenti del Master MEEF scuola primaria ($R=-0,096$, $P=0,30$, $N=117$).

TABELLA 6: PRESENZA DI FAMILIARI A CARICO

	VA	IP
Nessun familiare a carico	132	58%
Almeno un familiare a carico	97	42%
- Di cui uno o più figli	79	81%
- Di cui una o più persone anziane	10	10%
- Di cui una o più persone che presentano patologie o handicap	8	8%

3.3. Le interazioni educative a distanza

Nell'ambito universitario, gli studenti sono invitati a far uso delle risorse informatiche messe a disposizione degli utenti (la posta elettronica, l'agenda elettronica e il calendario delle lezioni, per esempio). Se, prevedibilmente, la totalità delle persone interpellate afferma di disporre dell'*account* necessario per accedere a tali risorse informatiche, solamente il 66% dichiara di poterlo fare senza alcuna difficoltà: il resto delle persone dichiara di avere spesso (27% dei casi) o molto spesso (7% dei casi) difficoltà di accesso (si veda la tabella n.7). Ancora una volta, una percentuale più importante di studenti del Master MEEF Scuola primaria (il 44%) rispetto agli studenti delle altre formazioni (che presentano una media aggregata del 36%) ha espresso di avere serie difficoltà ad accedere facilmente alle risorse informatiche dell'Istituto.

TABELLA 7: L'ACCESSO ALLE RISORSE VIRTUALI DELL'INSPE

	VA	IP
Non dispone delle risorse necessarie per accedere	1	0%
Accesso possibile ma molto difficoltoso	17	7%
Accesso possibile con qualche difficoltà	61	27%
Accesso possibile senza difficoltà	150	66%

L'INSPE della Martinica dispone di una piattaforma di formazione a distanza basata sulla tecnologia *Moodle*. Il suo utilizzo è stato particolarmente importante durante la pandemia dato che la maggior parte dei docenti dell'Istituto ha deciso di creare corsi virtuali per garantire la continuità didattica e per realizzare le prove d'esame a distanza. Il fatto che solo il 56% degli studenti interpellati abbia dichiarato di poter accedere senza difficoltà alla piattaforma è dunque particolarmente preoccupante. Il resto del campione dichiara di avere alcune (nel 31% dei casi) o molte (nel 12% dei casi) difficoltà per accedervi (tabella n.8). Si noti anche che, rispetto a tale problematica, gli studenti iscritti ai master dichiarano di avere più difficoltà rispetto agli studenti dei diplomi universitari (probabilmente perché, dato il loro status di funzionari pubblici, questi ultimi dispongono della capacità economica necessaria per potersi offrire materiale informatico e collegamento a Internet di migliore qualità).

TABELLA 8: L'ACCESSO ALLA PIATTAFORMA DI FORMAZIONE A DISTANZA

	VA	IP
Non dispone delle risorse necessarie per accedere	1	0%
Accesso possibile ma molto difficoltoso	27	12%
Accesso possibile con qualche difficoltà	72	31%
Accesso possibile senza difficoltà	129	56%

Poco più di un terzo degli studenti (il 34% delle persone interpellate) considerava di disporre delle risorse materiali necessarie per seguire con profitto la formazione a distanza ma solo il 16% ha dichiarato di godere delle condizioni psicologiche necessarie per ottenere i risultati sperati (a causa del *lockdown* e dei limiti imposti dal confino e dall'eventuale presenza di familiari a carico). I risultati ottenuti sembrano quindi suggerire che, durante la crisi da COVID-19, il *digital divide* sia divenuto ostacolo ben più importante che l'isolamento forzato per la realizzazione della continuità didattica.

3.4. Una relazione pedagogica difficile da mantenere

La formazione a distanza si basa, come ogni processo educativo, su una serie di interazioni che mettono in relazione un certo numero di attori: le persone che imparano, le persone che insegnano, le persone di sostegno all'attività di insegnamento. La sua specificità si fonda sull'utilizzo di una serie di strumenti necessari alla trasmissione, alla ricezione e alla trasformazione a distanza delle informazioni. Se la prima parte del questionario era dedicata soprattutto alla dimensione tecnologica della formazione a distanza in periodo di confino obbligatorio, la seconda parte si concentrava piuttosto sulla dimensione umana - e psicologica - della didattica in linea. L'obiettivo prioritario era di valutare l'importanza della relazione pedagogica rispetto alle condizioni puramente materiali di studio e di lavoro (analizzate nelle sezioni precedenti) a partire dalla percezione degli studenti.

Nonostante l'INSPE della Martinica abbia richiesto ai suoi docenti di garantire la continuità didattica, una parte degli studenti (il 12%) dichiara di non aver ricevuto nessuna informazione da parte degli insegnanti durante il periodo di *lockdown*. Solamente il 14% afferma di aver ricevuto tutte le informazioni necessarie da parte dei propri insegnanti. Il 73% dichiara che solo una parte degli insegnanti ha garantito la continuità didattica (tabella n.9). Esiste una certa coerenza tra i risultati ottenuti nelle diverse formazioni, il che sembra confermare che la problematica in questione non è specifica a certi percorsi formativi ma va considerata come un problema generale. È dunque legittimo chiedersi se il problema consista nella scarsa preparazione dei docenti universitari (che potrebbero avere avuto delle difficoltà a sviluppare un programma di formazione la cui gestione richiede competenze informatiche particolari) o degli studenti (messi a confronto, per la prima volta, con un programma del genere) o nella mancanza delle risorse tecnologiche necessarie. Quel che è certo è che i dati ottenuti suggeriscono che, ancora una volta, il *digital divide* siede al banco degli imputati.

TABELLA 9: LE RELAZIONI A DISTANZA CON I DOCENTI

	VA	IP
Tutti docenti hanno garantito la continuità didattica	31	14%
La maggior parte dei docenti ha garantito la continuità didattica	111	48%
Meno della metà dei docenti ha garantito la continuità didattica	57	25%
Nessun docente ha garantito la continuità didattica	28	12%
Non so/non risponde	2	1%

Si tratta, ovviamente, di percezioni. Ma tali percezioni, che concernono la qualità della didattica a distanza, vanno interpretate alla luce delle preoccupazioni degli studenti, soprattutto per quel che riguarda l'eventuale necessità di realizzare corsi di sostegno per evitare di dover ripetere l'anno universitario. In effetti, poco meno della metà (il 45%) degli studenti interpellati ha dichiarato di

sentire il bisogno di seguire una formazione *ad hoc* per colmare certe lacune accumulate durante il *lockdown*, specialmente gli iscritti al Master MEEF Scuola primaria (il 53% dei quali ha manifestato questo bisogno), apparentemente più bisognosi rispetto ai loro colleghi del Master MEEF Scuola secondaria (il 40% dei quali ha comunque espresso tale bisogno). Il 15% del campione dichiara inoltre che tutti i corsi realizzati a distanza durante il semestre passato in confino obbligatorio dovrebbero essere ripetuti, in modalità presenziale, durante il periodo estivo (ma il 30% considera sufficiente che vengano ripetuti solo alcuni corsi). Va notato che solamente un quinto del campione intervistato (il 21%) dichiara di sentirsi pienamente soddisfatto della formazione ricevuta a distanza; il 33% dichiara di non esserne soddisfatto ma di non essere interessato a seguire una formazione di sostegno (tabella n.10). È evidente che gli studenti manifestano una forte insoddisfazione nei confronti del programma di continuità didattica.

TABELLA 10: LA QUALITÀ DELLA DIDATTICA A DISTANZA

	VA	IP
La formazione a distanza ricevuta è sufficiente	49	21%
La formazione a distanza non è sufficiente e considero necessario recuperare tutti i corsi del semestre durante il periodo estivo	35	15%
La formazione a distanza non è sufficiente ed intendo seguire qualche corso di recupero durante il periodo estivo	69	30%
La formazione a distanza non è sufficiente ma non intendo seguire un corso di recupero durante il periodo estivo	76	33%

La didattica a distanza è soggetta, come qualunque dinamica interattiva, a interferenze di ogni sorta. Per molti studenti, l'utilizzo negligente da parte di alcuni attori del sistema educativo degli strumenti adibiti alla formazione è percepito come una vera e propria fonte di disturbo e di stress. Il 49% del campione non ha esitato a qualificare di "sovraccarica" la propria posta elettronica, soprattutto a causa dei messaggi in provenienza dalle istanze superiori del Ministero, del Rettorato della Martinica e dell'INSPE. Oltretutto, quasi un terzo delle persone intervistate (il 28%) ha dichiarato di sentirsi sottoposto a una forte pressione psicologica a causa del numero - considerato esagerato - di messaggi inopportuni ricevuti ogni giorno. La constatazione è generale e nessuna formazione è risparmiata.

3.5. Timori e fattori stressogeni

Le sezioni finali del questionario si concentravano sui fattori che gli studenti considerano come causa di inquietudine e di stress. Due classi di fattori sono state prese in considerazione - le cause congiunturali (la pandemia e il *lockdown*) e le cause strutturali (legate alle condizioni disponibili per poter seguire agevolmente un percorso di formazione a distanza) - al fine di poter identificare chiaramente gli ostacoli che sono stati considerati dagli studenti come più difficili da sormontare. I risultati dimostrano che, sebbene la situazione legata al "panico da pandemia" abbia avuto un impatto indubbio sugli studenti, il problema delle risorse a disposizione per partecipare al programma di continuità didattica ha costituito un problema ben maggiore ed è stato considerato globalmente più stressogeno che la pandemia in sé (tabella n.11).

TABELLA 11: LE INQUIETUDINI DEGLI STUDENTI

	VA	IP
A causa dell'epidemia da COVID-19		
Si	162	71%

No	67	29%
A causa del confino obbligatorio e dei limiti imposti alla socialità e alla mobilità		
Si	131	57%
No	98	43%
A causa della formazione a distanza		
Si	162	71%
No	67	29%
A causa degli esami a distanza		
Si	188	82%
No	41	18%
A causa del possibile ritardo nel rilascio del diploma		
Si (molto inquieto)	107	47%
Si (abbastanza inquieto)	97	42%
No	25	11%

La maggioranza assoluta degli studenti dichiara di sentirsi inquieta. La pressione psicologica generata dalla didattica a distanza - dalla formazione in sé, dalle nuove modalità d'esame e dai possibili ritardi nel rilascio del diploma - è la prima causa di inquietudini (il 71% degli studenti dichiara di sentirsi preoccupato a causa di tali fattori), seguita dalle restrizioni alla mobilità e alla socialità (la paura d'esser contagiati, il confino obbligatorio e il *lockdown* raccolgono il 57% dei consensi). Gli studenti del Master MEEF Scuola secondaria sembrano generalmente più preoccupati rispetto ai loro colleghi del Master MEEF Scuola primaria (sono il 77% nel primo caso ed il 57% nel secondo caso a dirsi molto inquieti). Disporre di un ambiente di studio e di lavoro calmo e confortevole sembra essere un fattore limitante lo stress, dato che sono state rilevate correlazioni inverse tra le due variabili ($R=-0,15$, $P=0,02$, $N=229$).

Un altro fattore di stress rilevante è senza dubbio generato dalle nuove modalità d'esame (a distanza) e ben l'82% delle persone che hanno partecipato a questo studio lo considerano la causa principale di preoccupazione (l'87%, nel caso degli studenti del Master MEEF Scuola secondaria ed il 63% nel caso degli studenti in formazione professionale). Ma il fattore maggiormente stressogeno è legato ai possibili ritardi nel rilascio del diploma, a causa del rallentamento delle attività amministrative di supporto alla didattica: l'89% degli studenti ammette di esserne preoccupato (il 47% dei quali si ritiene molto preoccupato).

L'analisi dei dati ha accertato l'esistenza di una correlazione, sia pur debole ($R=-0,230$, $P=0,0004$, $N=229$), tra le risorse a disposizione e il timore di non ottenere (o di ottenere in ritardo) il diploma di studi. Altre correlazioni sono state accertate. In primo luogo, più gli studenti si dicono preoccupati a causa della congiuntura (il *lockdown*) e più aumentano i timori che la didattica a distanza possa avere un impatto negativo sul percorso universitario seguito ($R=0,427$, $P=1,46855E-11$, $N=229$). In secondo luogo, tale considerazione è valida anche quando si considera che gli studenti che hanno più paura di esser contagiati sono quelli che si dicono più preoccupati per la loro carriera universitaria ($R=0,35$, $P=3,08739E-08$, $N=229$). Tali correlazioni sono più evidenti nel caso degli studenti del Master MEEF Scuola primaria, che sembrano risentire particolarmente di tali inquietudini.

I dati ottenuti suggeriscono dunque che:

- la novità rappresentata dal programma di continuità didattica, la scarsa preparazione degli studenti e dei docenti all'utilizzo delle risorse necessarie per la formazione a distanza e il

flusso incessante di informazioni - talvolta contraddittorie - provenienti da fonti di rango differente (i docenti, l'Istituto, l'Università, la Regione, il Ministero) hanno contribuito a generare una forte pressione psicologica che ha avuto un impatto assai negativo sulla dinamica educativa durante il periodo di *lockdown*;

- per gli studenti, la logistica legata alla continuità didattica ha rappresentato un problema ben maggiore (considerato globalmente più stressogeno) che la pandemia in sé.

4. Discussione dei risultati

Sin dagli inizi della crisi legata alla pandemia da COVID-19, un gran numero di ricerche ha provato a studiare e comprendere le condizioni di vita, di studio e di lavoro degli studenti durante il *lockdown* (si vedano, a titolo d'esempio, Russo e Colombini, 2020; Vilches *et al.*, 2020). Ciononostante, nessuna di esse si è interessata a quella comunità assai peculiare che sono gli insegnanti - e i futuri insegnanti - del sistema educativo nazionale. Date le funzioni che occupano, il loro datore di lavoro (il Ministero dell'Educazione) non ha esitato a richiedere loro di garantire, al contempo, la continuità didattica con gli studenti e la partecipazione, in qualità di studenti, a una formazione universitaria a distanza.

I risultati ottenuti mostrano chiaramente l'esistenza di una forte insoddisfazione da parte degli studenti ed è dunque legittimo chiedersi se la strategia del "tutto a distanza" - che molti utenti hanno considerato improvvisata - non solo non abbia dato i risultati sperati ma abbia oltretutto accentuato la frattura sociale che separa le classi sociali più privilegiate da quelle che non possono godere di privilegi comparabili. Numerosi studi hanno confermato che, durante il *lockdown*, altri paesi hanno sperimentato una situazione simile, accusando esplicitamente il *digital divide* di esserne la causa (Bugeja-Bloch *et al.*, 2020; Goltrant *et al.*, 2020). In Francia come altrove, le prescrizioni delle amministrazioni centrali dello Stato per affrontare la pandemia non hanno potuto risolvere l'atavico problema della mancanza di risorse tecnologiche ed economiche di cui soffrono le comunità marginalizzate. Una tale situazione ha generato alti livelli d'insoddisfazione, di frustrazione e di stress negli studenti d'ogni ordine e grado (ma soprattutto in quelli dei territori d'oltremare, come ha dimostrato il presente studio). Si aggiunga poi che, con il confino obbligatorio, una larga parte della popolazione mondiale ha dovuto creare spazi riservati allo svolgimento delle attività di studio e di lavoro all'interno dello spazio domestico (molto spesso condivisi con gli altri membri del nucleo familiare), il che ha generato ulteriori ostacoli alle famiglie non dotate di un alloggio calmo e spazioso e a quelle con figli o familiari a carico. E, per finire, si consideri anche che le istanze politiche superiori (le Accademie, le Regioni, il Ministero) hanno contribuito a generare un clima di panico e confusione, sovraccaricando gli studenti e i docenti d'informazioni spesso inutili o contraddittorie. Da ultimo, i risultati ottenuti suggeriscono anche che, al di là dei problemi meramente materiali (l'accesso alle risorse informatiche e la disponibilità di spazi di studio e lavoro), da un punto di vista pedagogico la radice del problema sembra essere piuttosto la mancanza di preparazione degli studenti e dei docenti per poter attivare e seguire un programma di continuità didattica degno di questo nome (capace di garantire la prosecuzione delle attività didattiche cominciate prima del *lockdown* senza creare disparità di trattamento). Effettivamente, come è stato constatato da vari specialisti, le formazioni on line hanno un impatto positivo solo per gli studenti che già dispongono di alcune competenze - costruite socialmente - come la motivazione, la perseveranza e la capacità di integrare un *feedback* per migliorare le proprie performances (Van der Kleij *et al.* 2015. Si vedano anche Couto e Hobeika,

2020; Decroly, Lennert e Van Crieckingen, 2020; Lafabrègue e Faugloire, 2020)²⁰. Affinché un programma di continuità didattica possa davvero funzionare, sarebbe dunque preferibile agire prioritariamente su tali fattori, senza i quali qualunque tipo d'interazione a distanza rischia di essere particolarmente inefficace.

Realizzare il presente studio ha costituito una sfida logistica ma anche metodologica per almeno tre ragioni:

- In primo luogo, perché la Martinica è un terreno di ricerca poco studiato e sul quale esiste una scarsa bibliografia.
- In secondo luogo, perché il campione scelto era particolarmente variegato (in termini di status professionale, regime di studi, percorso di formazione, età) e, per poter realizzare l'analisi multivariata dei dati raccolti, è stato necessario un lungo lavoro al fine di raggruppare alcune variabili.
- In terzo luogo, perché, avendo optato per una strategia di raccolta dei dati a distanza, per mezzo di un *on line survey*, nel corso dell'analisi dei dati si è anche dovuto affrontare un *biais* d'interpretazione dovuto alla distorsione della rappresentatività, dato che solo gli studenti che disponevano delle risorse tecnologiche e informatiche necessarie hanno potuto rispondere al questionario²¹. Questo esercizio metodologico ha reso evidente che, sebbene sia sempre possibile (anche nel caso di crisi maggiori) raggiungere campioni di studio numericamente importanti, grazie alle reti globali di comunicazione (il telefono o Internet), continua a rimanere difficile raggiungere i gruppi più marginalizzati e isolati (per ragioni geografiche o socioeconomiche)²².

Conclusioni

La crisi planetaria intervenuta a seguito della pandemia da COVID-19 ha contribuito ad accelerare il dibattito sul futuro dell'educazione. Se, da un lato, la risposta proposta dalla maggior parte dei governi è stata quella di privilegiare il “tutto digitale”, d'altro canto l'accoglienza che le è stata data dagli utenti finali (studenti e docenti) è stata molto meno entusiasta. La formazione a distanza, soprattutto sulla lunga durata, mostra tutti i suoi limiti quando diventa obbligatoria, senza che sia stata adattata alle esigenze degli utenti e dell'ecosistema d'utilizzo. Tale constatazione ci invita a riflettere a proposito delle fragilità che sono proprie ad alcuni contesti “periferici” com'è il caso dei territori d'oltremare - antiche colonie dell'Impero francese integrate, piuttosto recentemente (alla fine della seconda Guerra mondiale) alla *République* - che soffrono, ancor oggi, del loro isolamento geografico e culturale rispetto ai centri decisionali incaricati della definizione delle politiche pubbliche (situati, nella stragrande maggioranza dei casi, sul territorio metropolitano). I risultati di questo studio mostrano che il piano d'azione per l'educazione sviluppato dal governo francese, basato su un'organizzazione centralista e su una serie di soluzioni inadatte alle

²⁰ Numerose meta-analisi hanno confermato questa tendenza, che rimette in causa la moda del “tutto digitale” (si veda, per esempio, Wu *et al.*, 2012 ou Means *et al.*, 2013).

²¹ Che si limita quindi a quelle persone che dispongono, *a minima*, di un *device* – computer, *tablet* o *smartphone* – e di un accesso ad Internet.

²² Fortunatamente, altri ricercatori stanno realizzando una serie di studi di tipo etnografico per esplorare e descrivere oggettivamente le condizioni di vita delle società dell'oltremare francese durante la pandemia (si veda, per esempio, Cadosteau *et al.*, 2020).

particolarità locali dei territori ultramarini, ha generato un sovraccarico di lavoro e di stress, per lo meno per quanto riguarda la popolazione oggetto di questo studio.

In fin dei conti, è chiaro che le nuove tecnologie permettono davvero di eliminare alcuni ostacoli all'attività didattica (soprattutto perché permettono di accedere all'informazione da dove si desidera, quando lo si desidera) ma non si può nascondere il fatto che le tecnologie di informazione e di comunicazione per l'educazione non son altro che strumenti e non son certo le soluzioni al problema. E, come se non bastasse, esse non fanno lavorare meno né gli studenti né i docenti, ma tutt'altro!

L'esperienza sembra quindi confermare che - com'era solito ripetere Richard Clark (2009), specialista della psicologia dell'educazione all'*University of Southern California* - quando si parla d'educazione, la pedagogia è sempre più importante della tecnologia²³.

Bibliografia

Ali, M. (2019). Quand l'ascenseur social tombe en panne : politiques scolaires et savoir autochtones en Guyane et Polynésie française. Seminario di ricerca *Construction des savoirs scolaires : enjeux épistémologiques et politiques*. ESPÉ de Martinique, CRILLASH, Université des Antilles. Fort de France, Martinique, 22 maggio.

Ali, M. e Ailincal, R. (2019). La résilience imparfaite. Les familles autochtones de la France d'outremer face au défi de la scolarisation républicaine. XVIII Congresso dell'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale (AIFREF). Fort de France, Martinique, 15-17 maggio.

Antona, D.; Barret, A.-S.; Chereau, F.; Daniau, C.; Franconeri, L.; Gorza, M.; Le Vu, S.; Ndeikoundam, N.; Paty, M.-C.; Poirat, L. e Tourdjman, M. (2020). *COVID-19 chez l'enfant (moins de 18 ans). État des lieux de la littérature en amont de la réouverture annoncées des crèches et des écoles*. Santé publique France. <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/maladies-et-infections-respiratoires/infection-a-coronavirus/documents/rapport-synthese/covid-19-chez-l-enfant-moins-de-18-ans-.etat-des-lieux-de-la-litterature-en-amont-de-la-reouverture-annoncee-des-creches-et-des-ecoles.-etat-de-l>

Armitage, R. e Nellums, L. B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet*, 8, e644.

Arneton, M., Bocéran, C. e Flieller, A. (2013). Les performances en mathématiques des élèves des départements d'outre-mer. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 1-29.

Arneton, M.; Bocéran, C. e Flieller, A. (2013). Les performances en mathématiques des élèves des départements d'outre-mer. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1). <https://doi.org/10.4000/osp.4029>.

Arrêté du 14 mars 2020, portant diverses mesures relatives à la lutte contre la propagation du virus covid-19. *Journal Officiel de la République Française* n°0064 (15 marzo).

Arrêté du 1er juillet 2013, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Journal Officiel de la République Française* n° 0165 (18 luglio) : 11994.

Audoux, L. e Mallemanche, C. (2019, 19 giugno). L'accès au numérique pour les ménages des DOM. *INSEE Focus*, 159. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4174498>.

²³ Ipotesi condivisa anche da altri autori, soprattutto nel mondo francofono, come Steve Bissonnette e Mario Richard (2001) ma anche Valéry Psyché ed i suoi colleghi della TELUQ (2003).

- Audrin, C. (2019). Innovation pédagogique en milieu universitaire : définition et pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2), 1-5. <http://journals.openedition.org/ripes/2101>
- BECTA - British Educational Communications and Technology Agency. (2004). *What the research says about Virtual Learning Environment in teaching and learning*. Coventry: BECTA.
- Bédard, D. e Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. In D. Bédard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Parigi: Presses Universitaires de France.
- Bissonnette, S. e Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal: Chenelière, Mac Graw-Hill.
- Blyth, A. e Velissaratou, J. (2020). *How do we re-open schools after the coronavirus pandemic?* Rapporto per l'OECD Effective Learning Environments Project. Paris: OECD
- Bugeja-Bloch, F.; Oeser, A.; Frouillou, L.; Couto, M.-P. e Hobeïka, P. (2020). Conditions de confinement des étudiants de licence de sociologie de l'Université de Nanterre. Rapporto di ricerca non pubblicato.
- Cadosteau, M. ; Guy, É. ; Ailincal, R et Ali, M. (2020. In corso di pubblicazione). Confinati nell'Eden: l'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 3.
- Clark, R. (2009). Évaluer l'enseignement à distance : Stratégies et avertissements. *Distances et savoirs*, 7(1), 93-112.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Couto, M.-P. e Hobeïka, P. (2020). *Conditions d'études en période de confinement de nos étudiantes du département de sociologie et d'anthropologie de l'université Paris 8*. Rapporto di ricerca non pubblicato.
- CREDOC - Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie. (2020). *Baromètre du numérique 2019. Enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française en 2019*. Paris : CGE - ARCEP, Agence du numérique.
- Décret n° 1200 du 20 novembre 2019 relatif à l'organisation des services déconcentrés des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. *Journal Officiel de la République Française*, 0270 (21 novembre).
- Décret n° 293 du 23 mars 2020 prescrivant les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de COVID-19 dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire. *Journal Officiel de la République Française*, 0072 (24 mars).
- Decroly, J.-M. ; Lennert, M. e Van Crielingen, M. (2020). *Enquête sur les conditions d'apprentissage universitaire à distance pendant le confinement. Rapport préliminaire*. Université Libre de Bruxelles. Rapporto di ricerca non pubblicato.
- DGEN - Direction Générale de l'économie numérique. (2018). *Les usages du numérique dans les ménages en Polynésie française 2017*. Tahiti: DGEN.
- Doyle, O. (2020, 9 aprile). COVID-19 : Exacerbating Educational Inequalities ? *Public Policy Ireland*. <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- Dulbecco, P. (2019). De l'expérimentation des innovations pédagogiques numériques à leur généralisation en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80, 103-114.
- Dumont, M.; LeClerc, D. e Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science - Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.

- Duru-Bellat, M. 2007. Social Inequality in French Education: Extent and Complexity of the Issues. In R. Teese, S. Lamb e M. Duru-Bellat (dir.), *International studies in educational inequality, theory and policy* (p. 337-356). Dordrecht: Springer.
- Farraudière, S. (2008). *L'école aux Antilles françaises : le rendez-vous manqué de la démocratie*. Paris: L'Harmattan.
- Goltrant, Y.; Chassagne, L.; Thibault A. e Thomas, V. (2020). *Analyse des conditions de travail des étudiant.es dans le cadre du confinement. Questionnaire auprès des étudiant.es de L1 et L2 LSO*. Université Paris-Dauphine. Rapporto di ricerca non pubblicato.
- IISUE - Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- INSEE - l'Institut national de la statistique et des études économiques. (2017). *Enquête Technologies de l'information et de la communication 2017*. Paris : INSEE.
- INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques). 2016b. Insertion sociale et professionnelle des jeunes en Guadeloupe. *INSEE Analyses*, 15 (Dicembre).
- INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques). 2016a. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes en Martinique. *INSEE Analyses*, 13 (Dicembre).
- Lafabrière, C. e Faugloire, É. (2020). *Enquête sur les conditions d'études à distance des étudiant(e)s au temps du COVID-19*, UFR STAPS. Université de Caen. Rapporto di ricerca non pubblicato.
- Loi n° 290 du 23 mars 2020 d'urgence pour faire face à l'épidémie de COVID-19. *Journal Officiel de la République Française*, 0072 (24 marzo).
- Loi n° 546 du 11 mai 2020 prorogant l'état d'urgence sanitaire et complétant ses dispositions. *Journal Officiel de la République Française*, 0116 (12 maggio).
- Loi n° 595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. *Journal Officiel de la République Française*, 0157 (9 luglio).
- Loi n° 791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Journal Officiel de la République Française*, 0174 (28 luglio).
- Means, B. ; Toyama, Y. ; Murphy, R. e Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.
- MESRI - Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2020). *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*. Parigi: Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques - Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Métayer, C. (dir.). (2017). *Géographie de l'École*. Parigi: Ministère de l'Éducation nationale – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Parigi: Presses Universitaires de France.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). *Évaluation des compétences des adultes. Note par pays : France. PIAAC 2012*. Parigi: PISA – OECD
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2015). *Résultats du PISA 2012. Note par pays : France*. Parigi: PISA – OECD.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *Résultats du PISA 2018. Note par pays : France*. Parigi: PISA – OECD.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Parigi: OCDE.

- ONNC - Observatoire numérique de la Nouvelle-Calédonie. (2018). *Enquête maturité numérique des ménages 2018*. Nouméa: ONNC.
- Psyché, V. ; Mendes, O. e Bourdeau, J. (2003). Apport de l'ingénierie ontologique aux environnements de formation à distance. *STICEF - Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation. Revue de l'ATIEF*, 10, 89-126.
- Roberts, K. e de Oliveira, E. (2015). STEM education in France: Pathways and obstacles to greater participation. In B. Freeman, S. Marginson e R. Tytler (dir.), *The age of STEM: educational policy and practice across the world in science, technology, engineering and mathematics*, (p. 215-233). Abingdon, Oxon e New York: Routledge.
- Russo, M. e Colombini, S. (2020). Indagine sulle condizioni di vita e di studio degli studenti di UNIMORE al tempo del coronavirus. *DEMB Working Paper Series*, 172. Dipartimento di Economia Marco Biagi, Università degli Studi di Modena e Reggio e Emilia.
- UNESCO - Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020a). *COVID-19. Un aperçu des stratégies nationales d'adaptation relatives aux examens et évaluations à enjeux élevés*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO - Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020b). *Suivi mondial des fermetures des établissements scolaires liées au COVID-19*. Parigi: Institut de Statistiques de l'UNESCO.
- Van der Kleij, F. M. ; Feskens, R. C. W. e Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>
- Van Dorne, A.; Cooney, R. E. e Sabin, M. L. (2020). COVID-19 exacerbating inequalities in the US. *The Lancet*, 395, 1243-1244.
- Van Lancket, W. e Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet*, 5, e243-E244.
- Vilches, A.V.; Detroz, P.; Hausman, M. e Verpoorten, D. (2020). Réception de la prescription à la « basculer vers l'eLearning » en période d'urgence sanitaire – Une étude de cas. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et en formation*, 1(Hors-série), 5-16.
- Weiss, P.-O.; Ali, M. e Ramassamy, C. (2020). Les étudiants de l'INSPE de Martinique et le confinement (COVID-19). *Mendeley Data*, v3. <http://dx.doi.org/10.17632/xrr3gxdkky.3>.
- Weiss, P.-O.; Ramassamy, C.; Ferrière, S.; Ali, M. e Ailincal, R. (2020). La formation initiale des enseignants pendant le confinement. Une enquête comparative dans la France d'outre-mer (Martinique, Guadeloupe, Nouvelle-Calédonie, Polynésie Française). *Mendeley Data*, v2. <http://dx.doi.org/10.17632/vddmk82cc7.2>.
- Weiss, P.-O.; Ramassamy, C.; Ferrière, S.; Ali, M. e Ailincal, R. (In corso di pubblicazione). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(1).
- Wu, W.H. ; Wu, Y.C. ; Chen, C.Y. ; Kao, H.Y. ; Lin, C.H. e Huang, S.H. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education* 59, 817–827.
- Zone ADSL (2020). *Baromètre de la couverture fibre et du très haut débit en France*. <https://www.zoneadsl.com/couverture/martinique/>

Versione n.1 – 25 giugno 2020

Pierre-Olivier Weiss

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Martinique – Université des Antilles

Route du Phare – BP678 – 97200 – Fort-de-France, Martinique

pierre-olivier.weiss@inspe-martinique.fr

Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES - UMR-7305)

Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF - EA4538)

Maurizio Ali

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Martinique – Université des Antilles

Route du Phare – BP678 – 97200 – Fort-de-France, Martinique

maurizio.ali@inspe-martinique.fr

Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF - EA4538)

Équipe d'Accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO - EA4241)

Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA - Université de Montréal)

Cédric Ramassamy

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Martinique – Université des Antilles

Route du Phare – BP678 – 97200 – Fort-de-France, Martinique

cedric.ramassamy@inspe-martinique.fr

Laboratoire de Mathématiques Informatique et Applications (LAMIA - EA 4540)

Gabriella Ali

Università Roma Tre

Via Ostiense, 159 - 00154 - Roma, Italia

gabriella.ali@uniroma3.it