



HAL
open science

Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer

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

► To cite this version:

Pierre Olivier Weiss, Maurizio Ali, Cédric Ramassamy, Gabriella Ali. Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique: Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales*, 2021, 31 (1), pp.71-100. hal-03191230

HAL Id: hal-03191230

<https://hal.science/hal-03191230>

Submitted on 7 Apr 2021

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.

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer

What pedagogical continuity in COVID-19 lockdown in Martinique? From ministerial injunctions to study and work conditions in Overseas 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)

Observatoire Caribéen du Climat Scolaire (OCCS)

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

Université Roma Tre

Abstract

The article presents the results of research on the living, study and working conditions of future teachers in the French National Education system during the COVID-19 pandemic. The investigation took place in Martinique, a French overseas territory, and focused on four aspects: the availability of computer equipment, access to digital resources, material and psychological conditions during confinement, and the remote relationship with teachers. The results obtained show that the distance education strategies defined by the public authorities were often improvised, not very inclusive and could not solve the problems related to the lack of technical and economic resources suffered by peripheral and marginal communities. This has led to an overload of responsibilities and a high level of dissatisfaction and stress among users.

Keywords

Pedagogical continuity, COVID-19, Student training, digital divide, inequalities.

Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche sur les conditions de vie, d'étude et de travail des futurs enseignants de l'Éducation nationale française pendant la pandémie de la COVID-19. L'enquête s'est déroulée en Martinique, un territoire français d'outre-mer et portait sur quatre aspects : la disponibilité du matériel informatique, l'accès aux ressources numériques, les

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

conditions matérielles et psychologiques pendant le confinement et la relation à distance avec les enseignants. Les résultats obtenus montrent que les stratégies d'enseignement à distance définies par les pouvoirs publics étaient souvent improvisées, peu inclusives et ne pouvaient pas résoudre les problèmes liés au manque de ressources techniques et économiques dont souffrent les communautés périphériques et marginales. Cette situation a généré une surcharge de responsabilités ainsi qu'un niveau élevé d'insatisfaction et de stress chez les usagers.

Mots-clés

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

Introduction

La crise mondiale qui a accompagné la propagation de l'épidémie de COVID-19 a mis en évidence la relative fragilité des systèmes de gouvernance mondiale et l'incapacité à mettre en place et à suivre une stratégie mondiale de gestion des urgences. Malgré les recommandations des organisations intergouvernementales (OCDE, 2020), les priorités nationales ont prévalu, limitant le processus de coordination des instruments d'action internationaux, notamment dans le domaine de l'éducation (UNESCO, 2020a ; IISUE, 2020). Une mesure largement partagée par la plupart des gouvernements dans le monde a été la fermeture des structures scolaires et universitaires (Blyth et Velissaratou, 2020) : cette stratégie a imposé le développement de programmes d'enseignement et d'évaluation à distance dans un délai très court, générant de nombreuses inquiétudes et de sérieux doutes sur leur efficacité (Van Dorne, Cooney et Sabin, 2020 ; Doyle, 2020).

1. La France face à la COVID-19 : l'illusion de la continuité pédagogique

Dans le contexte actuel, le cas de la France est particulièrement significatif en matière de gouvernance de l'éducation. C'est en effet un pays qui bénéficie d'un système de santé à couverture universelle, d'une infrastructure numérique de pointe et d'un système éducatif plutôt performant (OCDE, 2013 ; 2015 et 2019 ; Roberts & de Oliveira, 2015). Son organisation territoriale articulée autour d'une partie métropolitaine et des territoires d'outre-mer, cache une complexité qui limite la mise en œuvre de politiques publiques réellement adaptées aux particularités locales (Duru-Bellat, 2007 ; Farraudière, 2008 ; Métayer, 2017 ; Ali, 2019 ; Ali et Ailincăi, 2019).

1.1. L'exécution du programme : approche descendante et organisation centraliste

En France, la stratégie de réponse du gouvernement à la COVID-19¹ s'est accompagnée d'un plan national de continuité pédagogique² promu par le ministre de l'Éducation et ses représentants, confirmant le caractère très centralisateur du système éducatif français (Mons, 2007). La mise en œuvre de ce plan s'est appuyée sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) et sa coordination a été déléguée aux recteurs, représentants territoriaux du ministère de l'Éducation. En plus d'avoir impliqué une véritable marche en avant par étapes forcées

¹ Définie par le décret n° 293 du 23 mars 2020, qui a ordonné les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de COVID-19, par la loi n°290 du 23 mars 2020, qui a établi l'état d'urgence sanitaire, et par la loi n°546 du 11 mai 2020, qui a prolongé sa validité.

² Le ministère français de l'éducation nationale a défini le plan ministériel de prévention et de gestion de la COVID-19 par une série de circulaires. La première circulaire (n°056 du 28 février 2020) a établi le principe de la continuité pédagogique en cas de fermeture des structures scolaires et universitaires ; la deuxième circulaire (n°059 du 7 mars 2020) a étendu son champ d'application ; la troisième, du 13 mars suivant, a réglementé les moyens et ressources disponibles et la quatrième, du 4 mai, a établi les conditions particulières propres à certains territoires d'outre-mer.

pour atteindre les objectifs prévus, sa mise en œuvre s'est heurtée à une opinion publique très critique quant aux modalités d'application des principales mesures : la fermeture des structures scolaires, le télétravail du personnel scolaire, la virtualisation de la didactique et les relations avec les partenaires éducatifs. Par ailleurs, de nombreux chercheurs, dès le début du verrouillage, avaient déjà prévu les limites inhérentes à ce type de stratégie, mettant en garde les pouvoirs publics sur la possibilité que le « tout à distance » puisse générer ou renforcer certaines discriminations, car elle repose sur l'hypothèse que tous les acteurs et utilisateurs du système éducatif disposent des ressources nécessaires pour y participer (Antona et al., 2020 ; Armitage et Nullums, 2020 ; Van Lancker et Parolin, 2020)³. Pour preuve, les études les plus récentes (INSEE, 2017) ont confirmé que, bien que la majorité des ménages français disposent des ressources numériques de base, il reste une partie importante de la population qui n'a pas un accès significatif aux TIC. Ces problèmes de disponibilité et d'accès aux TIC sont particulièrement évidents dans les territoires d'outre-mer (Audoux et Mallemanche, 2019) et ont un impact sur la performance scolaire et l'accès au marché du travail des jeunes de la région (Arneton, Bocéran et Flieller, 2013 ; INSEE, 2016a et 2016b).

1.2. La formation des futurs enseignants et la continuité pédagogique

La méconnaissance des particularités locales dans la réponse gouvernementale à la crise pandémique a eu des conséquences importantes sur la formation du personnel du système éducatif. En France, cette responsabilité a été déléguée aux Instituts nationaux supérieurs du professeur et de l'éducation (INSPÉ) – héritiers des Écoles supérieures du professeur et de l'éducation (ESPÉ) – qui proposent des formations initiales (masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, MEEF) et continues (diplômes universitaires et cours de spécialisation). L'INSPÉ accueille donc un public varié, mais cohérent : futurs enseignants, enseignants nouvellement recrutés et enseignants ayant une certaine ancienneté et souhaitant approfondir leurs compétences. Les représentants des différents INSPÉ ont tenté d'établir un dialogue avec les instances de gouvernance du système éducatif afin de définir la mission éducative des instituts pendant la crise. Cet article se concentre sur cet aspect et sur les conditions d'inclusion, d'étude et de travail pendant la période de confinement des étudiants, dont beaucoup ont également le statut de fonctionnaires. La situation imposait, en effet, que la formation et l'évaluation des compétences professionnelles acquises soient effectuées à distance, mais sans se soucier des ressources numériques et des compétences informatiques dont disposent les enseignants et les étudiants.

Il convient de noter que les INSPÉ sont également responsables de la formation aux TIC des futurs enseignants et personnels de l'éducation nationale et que les compétences nécessaires à la validation de la formation initiale (le Master MEEF) coïncident avec celles requises pour accéder à une carrière d'enseignant. Néanmoins, les INSPÉ n'ont pas encore développé d'environnements d'apprentissage virtuels (EAV⁴) et, bien qu'ils disposent tous d'un environnement de travail

³ En effet, un récent rapport de l'Agence nationale de santé publique sur les perspectives de réouverture des écoles a souligné que « parmi les moins de 17 ans, 2% n'ont pas d'abonnement ou le matériel nécessaire pour se connecter à Internet à leur lieu de résidence habituel » (Antona et al., 2020, p. 23) : depuis le début de la fermeture, entre 5% et 10% des élèves français ont perdu le contact avec l'école.

⁴ De nombreuses recherches ont confirmé les avantages inhérents au développement des environnements d'apprentissage virtuels (EAV) pour développer les compétences numériques, faciliter le développement de parcours transdisciplinaires et individualisés, assurer l'évaluation formative et surtout améliorer la qualité de la formation initiale des futurs éducateurs (BECTA, 2004 ; Bédard et Béchard, 2009). C'est un défi qui concerne les pays ayant un

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

numérique (un système de courrier et d'agenda électronique, une plate-forme pour virtualiser les cours, des logiciels bureautiques), rares sont les cas où les expériences de formation les plus sophistiquées et les plus innovantes sont proposées aux utilisateurs (Dulbecco, 2019 ; Audrin, 2019).

1.3. Formation du personnel enseignant en confinement dans l'outre-mer

La France dispose d'un réseau national de formation de 30 INSPÉ dont huit sont situés dans les territoires d'outre-mer (Martinique, Guadeloupe, Guyane, La Réunion, Mayotte, Nouvelle-Calédonie et Polynésie). Les instituts de ces espaces postcoloniaux regroupent environ 4 000 étudiants (MESRI, 2020). Bien que le programme général de réponse à la crise sanitaire ait été défini « d'en haut » par le gouvernement, certaines dispositions ont dû être adaptées en fonction des ressources disponibles sur le territoire et de la réponse des administrations locales qui, dans certains cas, ont décidé de déroger aux dispositions nationales et de proposer des solutions différentes.

De telles incohérences sont apparues dès le début de la crise, avec l'annonce de la fermeture de tous les établissements d'enseignement de la nation, y compris l'INSPÉ, à partir du 16 mars 2020. L'annonce a été faite avec l'arrêté du 14 mars 2020, applicable au territoire métropolitain de la République, sans que des indications plus précises soient fournies aux territoires d'outre-mer. Chaque institut a donc établi son propre calendrier de fermeture en essayant de s'adapter aux « commandes » de Paris.

Compte tenu du calendrier imposé par le gouvernement (qui prévoyait la fermeture des établissements d'enseignement 48 heures après la publication de l'ordonnance), l'organisation de la continuité de l'enseignement a été définie lorsque les établissements étaient déjà fermés. Le travail d'ingénierie pédagogique nécessaire à la réorganisation de l'activité pédagogique a été réalisé à distance et en utilisant l'environnement de travail numérique disponible. L'efficacité des stratégies mises en œuvre par chaque institut dépend fortement de l'infrastructure technologique locale⁵, des compétences et de la préparation des enseignants⁶ et des ressources dont disposent les étudiants. Dans une telle situation, qui a imposé des méthodes de formation et d'autoformation parfois improvisées, les stratégies de gouvernance locale (celles des établissements d'outre-mer) et les tactiques de survie des usagers (celles des enseignants et des étudiants) ont très probablement représenté le facteur décisif pour garantir la continuité de l'enseignement. Bien qu'il soit encore trop tôt pour évaluer l'efficacité du programme administratif du gouvernement français, il est encore possible de mesurer certains éléments de l'expérience des étudiants afin d'établir une image globale capable de décrire la « réponse humaine » (en termes de perceptions et d'attitudes) à la crise.

2. Objectifs et méthodologie

faible taux d'accès à l'enseignement universitaire mais aussi ceux dont le territoire présente des discontinuités, comme c'est le cas de la France et de ses territoires d'outre-mer.

⁵ C'est la fracture numérique, en termes d'infrastructures technologiques et d'équipements informatiques, qui touche l'ensemble de l'outre-mer français, comme le confirme la dernière édition du Baromètre numérique national (CREDOC, 2020).

⁶ En effet, comme le soulignent Alonso Vilches et ses collaborateurs : « La vitesse de transition imposée, du présentiel au distantiel, relève du "jamais vu" si l'on considère que, en général, la conception et le développement d'un dispositif eLearning dans le plein sens du terme requiert entre 6 et 9 mois (Vilches et al. 2020, p. 7).

Cette recherche part de l'hypothèse que la « réponse humaine » des enseignants et des élèves des établissements d'enseignement français à la crise générée par la pandémie COVID-19 doit être considérée comme la manifestation d'un certain « art de vivre » plutôt que comme la réaction disciplinée des différents rouages de l'éducation nationale aux dispositions émanant du ministère. Afin de valider cette hypothèse, une enquête transversale a été réalisée et diffusée à toutes les écoles des territoires français d'outre-mer. Le questionnaire en ligne, basé sur 22 questions, a été transmis pendant la période de confinement. Cet article ne présente qu'une partie des résultats obtenus en se concentrant sur une étude de cas particulièrement significative (la Martinique, ancien domaine colonial, aujourd'hui intégré à la République avec le statut de région) et statistiquement représentative de certains aspects de la réalité outre-mer.

2.1. Structure et objectifs du questionnaire

Le questionnaire a été distribué le 15 avril 2020 par le service de messagerie électronique de l'INSPE de la Martinique à tous les inscrits en formation initiale et professionnelle. Les variables prises en compte sont les suivantes :

- données générales : sexe, niveau et régime d'étude (avec ou sans fréquentation ; étudiant ou étudiant-stagiaire) ;
- la disponibilité des ressources informatiques : matériel, logiciels et connexion Internet ;
- l'enseignement à distance et les conditions de travail : environnement de travail et milieu familial (présence de personnes à charge) ;
- la perception de la qualité de l'enseignement à distance ;
- les conditions d'accès aux ressources en ligne de l'INSPÉ ;
- la qualité de la relation d'enseignement à distance avec les enseignants ;
- conditions psychologiques : bien-être et stress⁷.

2.2. Échantillon statistique et méthode d'analyse

La population d'analyse de cette étude correspond aux étudiants de l'INSPÉ en Martinique qui compte 543 membres. L'enquête comprenait 229 questionnaires complets (42,2 % des étudiants). Comme preuve de la représentativité de l'échantillon d'analyse, il convient de noter que les femmes représentent 88% des participants, un pourcentage qui coïncide avec le nombre d'étudiantes inscrites aux cours de formation proposés par l'Institut. L'échantillon a été pondéré en fonction du nombre d'étudiants inscrits à chaque formation : 47% ont été attribués aux étudiants inscrits au Master MEEF – enseignement primaire, 43% à ceux inscrits au Master MEEF – enseignement secondaire, les 10% restants à ceux inscrits à un diplôme universitaire. La majorité de l'échantillon interrogé (59%) suit un régime d'études normal (avec fréquentation obligatoire), 23% suivent un régime spécial (sans fréquentation obligatoire : pour des raisons familiales ou professionnelles) et

⁷ Il existe aujourd'hui un certain consensus sur le rôle des émotions – et du stress – dans le processus éducatif (Dumont, LeClerc et Deslandes, 2003). Afin de mesurer leur impact lors du confinement et d'obtenir une plus grande précision dans l'analyse des corrélations, des sections spécifiques ont été incluses dans le questionnaire consacré à l'évaluation de la réponse émotionnelle des étudiants face à 4 items : l'épidémie de COVID-19 (et la peur de la contagion), le confinement obligatoire (et les limites imposées à la mobilité et à la socialité), l'enseignement à distance (et la difficulté générée par la fracture numérique), les examens à distance et la délivrance du diplôme (et la peur d'échouer).

17% suivent le régime alternatif (avec fréquentation partielle obligatoire) tels que les étudiants qui sont également fonctionnaires de l'éducation nationale⁸.

L'interprétation des résultats repose sur deux modes d'analyse : univariée, afin d'obtenir une image générale de l'échantillon, et multivariée, afin de pouvoir identifier, par une analyse des correspondances multiples, les corrélations les plus significatives. Ces derniers ont été mesurés en utilisant le coefficient de corrélation linéaire de Pearson (R). La signification statistique observée a été évaluée en fonction de la valeur de probabilité (p) et des plages de référence échantillonnées à partir de la matrice Cohen (1988).

3. Résultats

Les données présentées proviennent exclusivement de l'analyse des réponses au questionnaire. Pour faciliter la lecture, certaines variables ont été regroupées ou exclues de la présentation.

3.1. La disponibilité du matériel informatique

Les données obtenues montrent que la majorité absolue des participants à l'enquête possèdent un ordinateur (90%), tandis que la disponibilité des appareils de type tablette est beaucoup plus faible (27%). Notez que, curieusement, la disponibilité des appareils de type smartphone est limitée à 86% de l'échantillon (cf. tableau 1). Parmi les étudiants inscrits au master MEEF pour l'enseignement primaire, 86% disposent d'un ordinateur personnel. Ce taux augmente (entre 94% et 100%) pour les personnes inscrites à d'autres formations (masters et diplômes universitaires).

TABLEAU 1 : MATÉRIEL INFORMATIQUE DISPONIBLE

	Effectifs	Pourcentage
Ordinateur	207	90%
Tablette	62	27%
Smartphone	197	86%

Ayant choisi de considérer l'ordinateur comme l'outil privilégié pour l'apprentissage à distance, la question de son éventuel partage avec d'autres membres de la famille a été soulevée. Les données obtenues montrent que 28% de l'échantillon de l'étude en partage l'utilisation (32% des étudiants de master pour l'enseignement primaire ; entre 19% et 22% pour les autres formations). 70% ont un ordinateur personnel et seulement 2% déclarent ne pas avoir d'ordinateur (ni personnel ni partagé. Cf. tableau 2).

TABLEAU 2 : DISPONIBILITÉ ET PARTAGE DU MATÉRIEL INFORMATIQUE

	Effectifs	Pourcentage
Ne dispose d'aucun ordinateur	5	2%
Dispose d'un ordinateur partagé	63	28%
Dispose d'un ordinateur personnel	161	70%

⁸ Il convient de noter que 34% des personnes ayant répondu au questionnaire ont déclaré avoir un emploi, ce qui signifie que de nombreux travailleurs étudiants sont actuellement inscrits au régime d'études dit 'normal'. Il s'agit des étudiants qui travaillent pour des institutions ou des entreprises en dehors du système éducatif national, mais aussi de ceux qui exercent un métier ou une activité professionnelle sans avoir de contrat de travail.

Toutes les personnes qui ont participé à cette étude affirment avoir accès à une connexion Internet (ADSL, fibre optique, 4G ou wifi public). Néanmoins, un peu moins de la moitié (46%) considère que la qualité de la connexion n'est pas suffisante pour suivre un cours universitaire à distance (cf. tableau 3). Beaucoup considèrent que ces difficultés d'accès sont très stressantes, notamment lors des examens. Il convient de noter que les étudiants en master destinés à l'enseignement primaire semblent être les plus touchés par ce problème (51% des participants déclarent ne pas avoir un accès de qualité au Web), ce qui a également un fort impact sur les autres formations (avec des scores entre 31% et 45%). Bien que l'accès aux réseaux mondiaux d'information et de communication puisse être considéré comme une condition *sine qua non* pour participer activement à l'enseignement à distance, cette condition n'est toujours pas suffisante pour garantir une dynamique véritablement interactive, pour laquelle des ressources de meilleure qualité sont nécessaires (c'est-à-dire un matériel performant et une vitesse de connexion élevée). Les réponses obtenues le confirment : la qualité de la connexion Internet affecte la perception qu'ont les étudiants des études et des conditions de travail ($R=0,29$, $P=4,26724E-06$, $N=229$), mais cette corrélation reste minime. Au contraire, une corrélation inverse existe entre la qualité de la connexion Internet et la prédisposition au stress pour des raisons d'études ou de travail ($R=-0,174$, $P=0,008$, $N=229$). Cette corrélation est assez prégnante pour les étudiants de filières professionnalisantes (diplômes universitaires) : il est logique de penser que ce public – composé de responsables du système éducatif qui, parallèlement à leurs études, doivent assurer des activités pédagogiques auprès de leurs étudiants – est particulièrement touché par les limites imposées par l'infrastructure numérique.

TABLEAU 3 : LA QUALITÉ DE L'ACCÈS À L'INTERNET

	Effectifs	Pourcentage
Impossibilité d'accéder à Internet	0	0%
Accès limité et/ou instable ; vitesse de connexion insuffisante	106	46%
Une connexion de bonne qualité	123	54%

3.2. Conditions d'études et de travail

La possibilité de s'isoler et de travailler dans un environnement accueillant doit être considérée comme une autre condition nécessaire pour suivre activement l'enseignement à distance. En effet, la relative "porosité" de l'espace domestique rend difficile la création d'espaces exclusivement dédiés à l'étude et au travail, surtout lorsque certaines ressources (ordinateur, imprimante, scanner) doivent être partagées entre plusieurs membres d'un même ménage. Les résultats obtenus dans cette étude montrent que 37 % des étudiants interrogés ne disposent pas de tels espaces (voir tableau 4), soit 44 % des étudiants diplômés de l'université (un chiffre qui se justifie étant donné que presque toutes les personnes interrogées dans ce groupe ont déclaré avoir des enfants ou d'autres personnes à charge).

TABLEAU 4 : LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL

	Effectifs	Pourcentage
Dispose d'un lieu calme et accueillant pour étudier et travailler	145	63%
Ne dispose pas d'espace dédié à l'étude et au travail	84	37%

Seuls 40% des étudiants déclarent disposer d'un plan de travail individuel – dans 58 % des cas, il s'agit d'un bureau, mais dans 42 % des cas, il s'agit de la table de cuisine ou d'autres surfaces théoriquement non destinées à l'étude – et que 3% déclarent ne disposer d'aucune sorte de surface

d'appui pour travailler (et utiliser le lit ou le canapé comme un espace d'étude ou de travail. Cf. tableau 5). 14% de l'échantillon déclare partager son espace de travail avec d'autres membres du ménage, mais ce pourcentage passe à 33% dans le cas des élèves du MEEF enseignement primaire. Les données obtenues montrent qu'une corrélation statistique positive – bien que faible ($R=0,14$, $P=0,03$, $N=229$) – peut être établie entre la disponibilité d'un environnement de travail adéquat et la perception d'avoir des moyens suffisants pour suivre un enseignement à distance. Cette corrélation devient plus forte dans le cas des étudiants inscrits en deuxième année de master (probablement en raison des besoins inhérents à la rédaction du mémoire, qui nécessitent un plus grand isolement pour construire un document scientifique et se préparer à la soutenance devant un jury universitaire). Elle devient encore plus forte si, au lieu de « environnement de travail », on utilise la variable « surface de travail » : les étudiants qui ont un bureau individuel sont moins inquiets ($R=-0,13$, $P=0,04$, $N=229$) et plus enclins à considérer que leur situation – matérielle ($R=0,14$, $P=0,03$, $N=229$) ou psychologique ($R=0,14$, $P=0,02$, $N=229$) – ne pose pas d'obstacles pour suivre activement un cours à distance. Il convient également de noter que les données obtenues mettent en évidence un niveau intermédiaire de corrélation ($R=0,33$, $P=2,65931E-07$, $N=229$) entre les variables « disponibilité d'un espace de travail isolé » et « qualité de l'environnement de travail », qui devient forte ($R=0,624$, $P=0,009$, $N=16$) dans le cas des personnes inscrites à des cours de formation professionnelle. La possibilité de travailler sans être dérangé a évidemment un impact sur les conditions psychologiques des étudiants (le niveau de corrélation est $R=0,46$, $P=9,44646E-14$, $N=229$), surtout pour les étudiants du Master enseignement primaire ($R=0,55$, $P=6,93143E-11$, $N=117$).

En d'autres termes, pour les étudiants, la disponibilité d'un espace dédié à l'étude et au travail – calme, accueillant et d'usage individuel – semble être la deuxième condition nécessaire pour garantir l'efficacité de l'enseignement à distance.

TABLEAU 5 : DISPONIBILITÉ D'UNE SURFACE DE TRAVAIL

	Effectifs	Pourcentage
Ne dispose d'aucune surface de travail dédiée	8	3%
Il dispose d'une surface de travail initialement destinée à d'autres usages	97	42%
Il dispose d'un bureau partagé	33	14%
Il dispose d'un bureau personnel	91	40%

58% des personnes interrogées ont déclaré avoir des difficultés à gérer la cohabitation et à partager certains espaces et ressources avec des personnes dépendantes : enfants dans 81% des cas, membres de la famille âgés dans 10% des cas et membres de la famille souffrant de pathologies ou de handicaps dans 8% des cas (cf. tableau 6). Certaines différences apparaissent si l'on tient compte de la formation suivie : alors que moins d'un tiers (31 %) des étudiants du MEEF enseignement secondaire déclarent avoir des personnes à charge, ce pourcentage augmente chez les étudiants du se préparant au primaire et les enseignants inscrits à des cours de formation professionnelle, où le problème se pose dans la moitié des cas (entre 45 et 69 %, selon la formation). 38 % des étudiants inscrits en MEEF enseignement primaire déclarent avoir des enfants à charge, un pourcentage qui est réduit à 23% parmi les étudiants en MEEF enseignement secondaire. L'analyse des corrélations montre comment le fait d'avoir une ou plusieurs personnes à charge a un impact sur la perception qu'ont les étudiants d'avoir les conditions psychologiques ($R=-0,216$, $P=0,0009$, $N=229$) et matérielles ($R=-0,208$, $P=0,001$, $N=229$) nécessaires pour suivre un cours à distance avec succès. Dans ce cas également, les corrélations – bien que positives –

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

restent faibles, ce qui confirme que ce problème n'est qu'un des facteurs, mais certainement pas le dernier, susceptibles de limiter l'efficacité d'un programme d'enseignement à distance.

TABLEAU 6 : PRÉSENCE DE MEMBRES DE LA FAMILLE À CHARGE

	Effectifs	Pourcentage
Aucune personne à charge	132	58%
Au moins une personne à charge	97	42%
- Dont un ou plusieurs enfants	79	81%
- Dont une ou plusieurs personnes âgées	10	10%
- Dont une ou plusieurs personnes souffrant de pathologies ou de handicaps	8	8%

3.3. Interactions éducatives à distance

Dans le milieu universitaire, les étudiants sont invités à utiliser les ressources informatiques mises à leur disposition (courrier électronique, agenda électronique et calendrier de la formation). Si, comme on pouvait s'y attendre, toutes les personnes interrogées déclarent disposer du compte nécessaire pour accéder à ces ressources informatiques, seuls 66% d'entre elles disent pouvoir le faire sans difficulté : le reste des personnes interrogées déclarent avoir souvent (27% des cas) ou très souvent (7% des cas) des difficultés à y accéder (*cf.* tableau 7). Une fois de plus, un pourcentage plus important d'étudiants du MEEF enseignement primaire (44%) par rapport aux étudiants 'autres parcours (avec une moyenne globale de 36%) ont exprimé qu'ils avaient de sérieuses difficultés à accéder facilement aux ressources informatiques de l'Institut.

TABLEAU 7 : ACCÈS AUX RESSOURCES VIRTUELLES DE L'INSPÉ

	Effectifs	Pourcentage
Ne dispose pas des ressources nécessaires pour accéder	1	0%
Accès possible, mais très difficile	17	7%
Accès possible avec quelques difficultés	61	27%
Accès facile	150	66%

L'INSPÉ de la Martinique dispose d'une plateforme d'enseignement à distance basée sur la technologie *Moodle*. Son utilisation a été particulièrement importante pendant la pandémie, car la plupart des enseignants de l'Institut ont décidé de créer des cours virtuels pour assurer la continuité pédagogique et faire passer les examens. Le fait que seulement 56% des étudiants interrogés ont déclaré pouvoir accéder à la plateforme sans difficulté est donc particulièrement inquiétant. Le reste de l'échantillon a déclaré avoir quelques (31% des cas) ou beaucoup (12% des cas) difficultés à y accéder (tableau 8). Il convient également de noter que, par rapport à ce problème, les étudiants inscrits en master déclarent avoir plus de difficultés que les étudiants titulaires d'un diplôme universitaire (probablement parce que, compte tenu de leur statut de fonctionnaires, ces derniers ont la capacité financière nécessaire pour pouvoir s'offrir un équipement informatique et une connexion Internet de meilleure qualité).

TABLEAU 8 : ACCÈS À LA PLATE-FORME D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

	Effectifs	Pourcentage
Ne dispose pas des ressources nécessaires pour y accéder	1	0%
Accès possible, mais très difficile	27	12%
Accès possible avec quelques difficultés	72	31%

Accès sans difficulté	129	56%
-----------------------	-----	-----

Un peu plus d'un tiers des étudiants (34% des répondants) considère disposer des ressources matérielles nécessaires pour suivre avec succès un enseignement à distance, mais seulement 16% déclarent bénéficier des conditions psychologiques nécessaires pour atteindre les résultats souhaités (en raison du confinement et de la présence éventuelle de personnes à charge). Les résultats obtenus semblent donc suggérer que, pendant la crise de la COVID-19, la fracture numérique est devenue un obstacle beaucoup plus important que l'isolement forcé pour la réalisation de la continuité éducative.

3.4. Une relation pédagogique difficile à entretenir

L'enseignement à distance est basé, comme tout processus éducatif, sur une série d'interactions qui relie plusieurs acteurs : les personnes qui apprennent, les personnes qui enseignent, les personnes qui soutiennent l'activité d'enseignement. Sa spécificité repose sur l'utilisation d'une série d'outils nécessaires à la transmission, la réception et la transformation de l'information à distance. Alors que la première partie du questionnaire était principalement consacrée à la dimension technologique de l'enseignement à distance pendant la période de confinement, la deuxième partie s'est plutôt concentrée sur la dimension humaine – et psychologique – de l'enseignement en ligne. L'objectif prioritaire était d'évaluer l'importance de la relation pédagogique par rapport aux conditions purement matérielles d'étude et de travail (analysées dans les sections précédentes) à partir de la perception des étudiants.

Bien que l'INSPÉ de la Martinique ait exigé de ses enseignants qu'ils assurent la continuité de l'enseignement, une proportion d'étudiants (12%) a déclaré n'avoir reçu aucune information de leurs professeurs pendant la période de fermeture. Seuls 14% disent avoir reçu toutes les informations nécessaires de leurs professeurs. 73% déclarent que seule une partie des enseignants a garanti la continuité didactique (tableau 9). Il existe une certaine cohérence entre les résultats obtenus dans les différentes formations, ce qui semble confirmer que le problème en question n'est pas spécifique à certaines formations, mais doit être considéré comme un problème général. Il est donc légitime de se demander si le problème réside dans le manque de préparation des professeurs universitaires (qui peuvent avoir eu des difficultés à développer un programme de formation dont la gestion nécessite des compétences informatiques particulières) ou des étudiants (confrontés pour la première fois à un tel programme) ou dans le manque de ressources technologiques nécessaires. Ce qui est certain, c'est que les données obtenues suggèrent qu'une fois de plus la fracture numérique se trouve au banc des accusés.

TABLEAU 9 : RELATIONS À DISTANCE AVEC LES ENSEIGNANTS

	Effectifs	Pourcentage
Tous les enseignants ont garanti une continuité pédagogique	31	14%
La plupart des professeurs ont assuré la continuité pédagogique	111	48%
Moins de la moitié des enseignants ont garanti la continuité pédagogique	57	25%
Aucun enseignant n'a garanti la continuité pédagogique.	28	12%
Sans réponse	2	1%

Il s'agit bien sûr de perceptions. Mais ces perceptions, qui concernent la qualité de l'enseignement à distance, doivent être interprétées à la lumière des préoccupations des étudiants, notamment en ce qui concerne l'éventuelle nécessité de cours de soutien pour éviter de devoir répéter l'année

universitaire. En fait, un peu moins de la moitié (45%) des étudiants interrogés ont déclaré qu'ils ressentaient le besoin de suivre une formation *ad hoc* pour combler certaines lacunes accumulées pendant le confinement, en particulier ceux inscrits en Master enseignement primaire (53%), apparemment plus nécessaires que leurs collègues du Master enseignement secondaire (40% d'entre eux ont de toute façon exprimé ce besoin). En outre, 15% de l'échantillon demandait que les cours réalisés à distance pendant le semestre passé en régime de confinement soient répétés en mode présentiel pendant la période estivale (mais 30% estiment suffisant que seuls certains cours soient réalisés à nouveau). Seul un cinquième de l'échantillon interrogé (21%) se déclare pleinement satisfait de la formation reçue à distance ; 33% déclarent ne pas en être satisfaits, mais ne sont pas intéressés à suivre une formation d'accompagnement (tableau 10). Il est évident que les étudiants montrent une forte insatisfaction à l'égard du programme de continuité pédagogique.

TABLEAU 10 : LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

	Effectifs	Pourcentage
L'enseignement reçu à distance est suffisant	49	21%
L'enseignement à distance n'est pas suffisant et je considère qu'il est nécessaire de récupérer tous les cours du semestre pendant la période estivale	35	15%
L'enseignement à distance ne suffit pas et j'ai l'intention de suivre quelques cours de rattrapage pendant la période estivale	69	30%
L'enseignement à distance ne suffit pas, mais je n'ai pas l'intention de suivre un cours de rattrapage pendant la période estivale	76	33%

L'enseignement à distance est soumis, comme toute dynamique interactive, à des interférences de toutes sortes. Pour de nombreux étudiants, l'utilisation négligente des outils de formation par certains acteurs du système éducatif est perçue comme une véritable source de perturbation et de stress. 49% de l'échantillon n'ont pas hésité à qualifier leurs e-mails de « surchargés », principalement en raison des messages provenant des hautes autorités du Ministère, du Rectorat et de l'INSPÉ de la Martinique. Par ailleurs, près d'un tiers des personnes interrogées (28%) ont déclaré se sentir sous une forte pression psychologique en raison du nombre – jugé excessif – de messages inappropriés reçus chaque jour. Le constat est d'ordre général et aucune formation n'est épargnée.

3.5. Craintes et facteurs de stress

Les dernières sections du questionnaire se sont concentrées sur les facteurs que les étudiants considèrent comme une cause d'anxiété et de stress. Deux catégories de facteurs ont été prises en compte – les causes cycliques (pandémie et confinement) et les causes structurelles (liées aux conditions disponibles pour suivre un parcours d'apprentissage à distance) – afin d'identifier clairement les obstacles considérés par les étudiants comme plus difficiles à surmonter. Les résultats montrent que, bien que la situation liée à la « panique pandémique » ait eu un impact incontestable sur les étudiants, le problème des ressources disponibles pour participer au programme de formation était beaucoup plus important et généraient plus de stress que la pandémie elle-même (tableau 11).

TABLEAU 11 : ANXIÉTÉ DES ÉTUDIANTS

	Effectifs	Pourcentage
En raison de l'épidémie de COVID-19		
Inquiet	162	71%
Pas inquiet	67	29%

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

En raison du confinement et des limites imposées à la socialité et à la mobilité		
Inquiet	131	57%
Pas inquiet	98	43%
En raison de l'enseignement à distance		
Inquiet	162	71%
Pas inquiet	67	29%
En raison des examens à distance		
Inquiet	188	82%
Pas inquiet	41	18%
En raison d'un éventuel retard dans la délivrance du diplôme		
Très inquiet	107	47%
Assez inquiet	97	42%
Pas inquiet	25	11%

La majorité absolue des étudiants disent qu'ils se sentent mal à l'aise. La pression psychologique générée par l'enseignement à distance – par la formation elle-même, les nouvelles méthodes d'examen et les éventuels retards dans l'obtention du diplôme – est la première cause d'inquiétude (71% des étudiants), suivie par les restrictions de mobilité et de socialité (la peur d'être infecté et le confinement au domicile représentent 57% des étudiants). Les étudiants du MEEF enseignement secondaire semblent généralement plus inquiets que leurs collègues du primaire (77% dans le premier cas et 57% dans le second cas se disent très inquiets). Le fait d'avoir un environnement d'étude et de travail calme et confortable est un facteur limitant le stress, car des corrélations inverses entre les deux variables ont été trouvées ($R=-0,15$, $P=0,02$, $N=229$).

Un autre facteur de stress important est sans aucun doute généré par les nouvelles méthodes d'examen (à distance) et 82% des personnes qui ont participé à cette étude les considèrent comme la principale cause de préoccupation (entre 63% et 87% des étudiants selon le type de diplôme d'inscription). Mais le facteur le plus stressant est lié aux éventuels retards dans la délivrance du diplôme, en raison du ralentissement des activités administratives de soutien à l'enseignement : 89% des étudiants avouent s'en inquiéter (dont 47% se considèrent très inquiets).

L'analyse des données a permis d'établir l'existence d'une corrélation, quoique faible ($R=-0,230$, $P=0,0004$, $N=229$), entre les ressources disponibles et la crainte de ne pas obtenir (ou d'obtenir tardivement) le diplôme. D'autres corrélations ont été établies. Tout d'abord, plus les étudiants se disent inquiets en raison de la situation économique, plus ils craignent que l'enseignement à distance ait un impact négatif sur le cursus universitaire suivi ($R=0,427$, $P=1,46855E-11$, $N=229$). Deuxièmement, cette considération est également valable si l'on observe que les étudiants qui ont le plus peur d'être infectés sont ceux qui se disent le plus préoccupés par leur scolarité ($R=0,35$, $P=3,08739E-08$, $N=229$).

Les données obtenues le suggèrent,

- la nouveauté représentée par le programme de continuité pédagogique, la mauvaise préparation des étudiants et des enseignants à l'utilisation des ressources nécessaires à l'enseignement à distance et le flux incessant d'informations – parfois contradictoires – provenant de sources de rang différent (les enseignants, l'Institut, l'Université, la Région, le Ministère) ont contribué à générer une forte pression psychologique qui a eu un impact très négatif sur la dynamique éducative pendant la période de confinement ;

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

- pour les étudiants, la logistique de la continuité de l'enseignement était un problème beaucoup plus important (considéré comme globalement plus stressant) que la pandémie elle-même.

4. Discussion

Depuis le début de la crise due à la COVID-19, de nombreuses recherches ont tenté d'étudier et de comprendre les conditions de vie, d'étude et de travail des étudiants pendant le confinement (voir par exemple Russo et Colombini, 2020 ; Vilches et *al.*, 2020). Néanmoins, aucune d'entre elles ne s'est intéressée à cette communauté très particulière que sont les enseignants – et les futurs enseignants – du système éducatif national. Compte tenu des fonctions qu'ils occupent, leur employeur (le ministère de l'Éducation) n'a pas hésité à leur demander de garantir, en même temps, la continuité de l'enseignement avec les étudiants et la participation, en tant qu'étudiants, à l'enseignement universitaire à distance.

Les résultats obtenus montrent clairement l'existence d'une forte insatisfaction de la part des étudiants et il est donc légitime de se demander si la stratégie du « tout à distance » - que de nombreux utilisateurs considèrent comme improvisée – non seulement n'a pas donné les résultats escomptés, mais a également accentué la fracture sociale séparant les classes sociales les plus privilégiées des autres. De nombreuses études ont confirmé que, pendant le confinement, d'autres pays ont connu une situation similaire, accusant explicitement la fracture numérique d'en être la cause (Bugeja-Bloch et *al.*, 2020 ; Goltrant et *al.*, 2020). En France comme ailleurs, les prescriptions des administrations centrales des États pour faire face à la pandémie n'ont pas pu résoudre le problème atavique du manque de ressources technologiques et économiques dont souffrent les communautés marginalisées. Une telle situation a généré des niveaux élevés d'insatisfaction, de frustration et de stress chez les étudiants de tous niveaux (mais surtout dans les territoires d'outre-mer, comme l'a montré cette étude). Il convient également d'ajouter qu'avec le confinement obligatoire, une grande partie de la population mondiale a dû créer des zones réservées aux activités d'étude et de travail dans l'espace domestique (très souvent partagé avec d'autres membres de la famille), ce qui a créé des obstacles supplémentaires pour les familles sans logement calme et spacieux et chez celles ayant une personne à charge. Enfin, il faut aussi considérer que les instances politiques supérieures (les académies, les régions, le ministère) ont contribué à un climat de panique et de confusion, surchargeant les étudiants et les enseignants d'informations souvent inutiles ou contradictoires. Enfin, les résultats obtenus suggèrent également que, au-delà des problèmes purement matériels (accès aux ressources informatiques et disponibilité d'espaces d'étude et de travail), d'un point de vue pédagogique, la racine du problème semble plutôt être le manque de préparation des étudiants et des enseignants à pouvoir activer et suivre un programme de continuité didactique digne de ce nom (capable de garantir la poursuite des activités pédagogiques commencées avant le confinement sans créer d'inégalités de traitement). En effet, comme l'ont observé divers spécialistes, la formation en ligne n'a un impact positif que pour les étudiants qui possèdent déjà certaines compétences – socialement construites – telles que la motivation, la persévérance et la capacité à intégrer un retour d'information pour améliorer leurs performances (Van der Kleij et *al.* 2015. Voir aussi, Couto et Hobeika, 2020 ; Decroly, Lennert et Van Criekingen, 2020 ; Lafabrigue et Faugloire, 2020)⁹. Pour qu'un programme de continuité pédagogique fonctionne réellement, il serait donc préférable de donner

⁹ Plusieurs méta-analyses ont confirmé cette tendance, qui remet en cause la mode du "tout numérique" (voir, par exemple, Wu et *al.*, 2012 ou Means et *al.*, 2013).

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

la priorité à ces facteurs, sans lesquels toute forme d'interaction à distance risque d'être particulièrement inefficace.

La réalisation de cette étude a constitué un défi logistique, mais aussi méthodologique pour au moins trois raisons :

- Tout d'abord, parce que la Martinique est un terrain de recherche peu étudié et sur lequel il existe peu de références bibliographies.

- Ensuite, parce que l'échantillon choisi était particulièrement varié (en termes de statut professionnel, de régime d'études, de parcours de formation, d'âge) et que, pour effectuer l'analyse multivariée des données recueillies, un long travail a été nécessaire pour regrouper certaines variables.

- Troisièmement, parce que, ayant opté pour une stratégie de collecte de données à distance, par le biais d'une enquête en ligne, nous avons également dû faire face, au cours de l'analyse des données, à un biais d'interprétation dû à la distorsion de la représentativité, puisque seuls les étudiants qui disposaient des ressources technologiques et informatiques nécessaires pouvaient répondre au questionnaire¹⁰. Cet exercice méthodologique a montré que, bien qu'il soit toujours possible (même en cas de crise majeure) d'atteindre des échantillons d'étude numériquement importants, grâce aux réseaux de communication mondiaux (téléphone ou Internet), il reste difficile d'atteindre les groupes les plus précarisés et les plus isolés (pour des raisons géographiques ou socioéconomiques¹¹).

Conclusion

La crise planétaire qui a suivi la pandémie de la COVID-19 a contribué à accélérer le débat sur l'avenir de l'éducation. Si, d'une part, la réponse proposée par la plupart des gouvernements a été de favoriser le « tout numérique », d'autre part, l'accueil que lui ont réservé les utilisateurs finaux (étudiants et enseignants) a été beaucoup moins enthousiaste. L'enseignement à distance, surtout à long terme, montre toutes ses limites lorsqu'il devient obligatoire, sans avoir été adapté aux besoins des utilisateurs et de l'écosystème d'utilisation. Ce constat invite à réfléchir sur les fragilités propres à certains contextes périphériques, comme le cas des territoires d'outre-mer – anciennes colonies de l'Empire français intégrées assez récemment (à la fin de la Seconde Guerre mondiale) à la République – qui souffrent encore aujourd'hui de leur isolement géographique et culturel par rapport aux centres de décision chargés de définir les politiques publiques (situés, dans la grande majorité des cas, sur le territoire hexagonal). Les résultats de cette étude montrent que le plan d'action pour l'éducation développé par le gouvernement français, basé sur une organisation centraliste et une série de solutions inadaptées aux particularités locales des territoires ultramarins, a généré une surcharge de travail et de stress, au moins pour la population couverte par cette étude. En fin de compte, il est clair que les nouvelles technologies permettent réellement d'éliminer certains obstacles à l'activité éducative (notamment parce qu'elles permettent d'accéder à l'information où l'on veut, quand on veut), mais nous ne pouvons pas cacher le fait que les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation ne sont que des outils et

¹⁰ Qui se limite donc aux personnes qui disposent, au minimum, d'un appareil (ordinateur, tablette ou smartphone) et d'un accès Internet.

¹¹ D'autres chercheurs mènent une série d'études ethnographiques pour explorer et décrire objectivement les conditions de vie des sociétés françaises d'outre-mer pendant la pandémie (voir, par exemple, Cadosteau et al., 2020).

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

certainement pas des solutions au problème. Et, comme si cela ne suffisait pas, ils ne font pas moins travailler ni les étudiants ni les enseignants, loin de là !

L'expérience semble donc confirmer que, comme le souligne Richard Clark (2009) spécialiste en psychologie de l'éducation à l'*University of Southern California*, lorsqu'il s'agit d'éducation, la pédagogie est toujours plus importante que la technologie¹².

Bibliographie

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

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 congrès de l'association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale (AIFREF). Fort de France, Martinique, 15-17 mai.

Antona, D. ; Barret, A.-S. ; Chereau, F. ; Daniau, C. ; Franconeri, L. ; Gorza, M. ; Le Vu, S. ; Ndeikoundam, N. ; Paty, M.-C. ; Poirat, L. et Tourdjman, M. (2020). *COVID-19 chez l'enfant (moins de 18 ans). État des lieux de la littérature en amont de la réouverture annoncée 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->

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). <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 mars).

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 juillet) : 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>

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.), *Innovations dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses Universitaires de France.

¹² Hypothèse également partagée par d'autres auteurs, notamment dans le monde francophone, comme Steve Bissonnette et Mario Richard (2001) mais aussi Valéry Psyché et ses collègues de la TELUQ (2003).

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

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?* Rapport pour l'OECD Effective Learning Environments Project. Paris : OECD

Bugeja-Bloch, F. ; Oeser, A. ; Frouillou, L. ; Couto, M.-P. et Hobeïka, P. (2020). Conditions de confinement des étudiants de licence de sociologie de l'Université de Nanterre. Rapport de recherche non publié.

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 Hobeika, P. (2020). *Conditions d'études en période de confinement de nos étudiantes du département de sociologie et d'anthropologie de l'université Paris 8*. Rapport de recherche non publié.

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. et Van Crielingen, M. (2020). *Enquête sur les conditions d'apprentissage universitaire à distance pendant le confinement. Rapport préliminaire*. Université Libre de Bruxelles. Rapport de recherche non publié.

Doyle, O. (2020, 9 avril). 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. et 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*, 35(4), 254-267.

Duru-Bellat, M. 2007. Social Inequality in French Education: Extent and Complexity of the Issues. In R. Teese, S. Lamb et 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. et 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. Rapport de recherche non publié.

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>

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

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 (2016a). L'insertion sociale et professionnelle des jeunes en Martinique. *INSEE Analyses*, 13 (Décembre).

INSEE (2016b). Insertion sociale et professionnelle des jeunes en Guadeloupe. *INSEE Analyses*, 15 (Décembre).

Lafabrigère, C. et 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. Rapport de recherche non publié.

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 mars).s

Loi n° 546 du 11 mai 2020 prorogeant l'état d'urgence sanitaire et complétant ses dispositions. *Journal Officiel de la République Française*, 0116 (12 mai).

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 juillet).

Loi n° 791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Journal Officiel de la République Française*, 0174 (28 juillet).

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*. Paris : Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques – inistère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Métayer, C. (dir.). (2017). *Géographie de l'École*. Paris : 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 ?* Paris : Presses Universitaires de France.

OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). *Évaluation des compétences des adultes. Note par pays : France. PIAAC 2012*. Paris : PISA – OECD

OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2015). *Résultats du PISA 2012. Note par pays : France*. Paris : PISA – OECD.

OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *Résultats du PISA 2018. Note par pays : France*. Paris : 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*. Paris : OCDE.

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. et 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. et 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 et Reggio e Emilia.

Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1).

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*. Paris : 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*. Paris : Institut de Statistiques de l'UNESCO.

Van der Kleij, F. M. ; Feskens, R. C. W. et 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. et Sabin, M. L. (2020). COVID-19 exacerbating inequalities in the US. *The Lancet*, 395, 1243-1244.

Van Lancket, W. et 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. et 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. et Ailincal, R. (en cours de publication). 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/>