



HAL
open science

Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans les Outremer (FÉCOM)

Pierre Olivier Weiss

► **To cite this version:**

Pierre Olivier Weiss. Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans les Outremer (FÉCOM). [Rapport de recherche] Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. 2021. hal-03196486

HAL Id: hal-03196486

<https://hal.science/hal-03196486>

Submitted on 12 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.

Rapport de recherche

Destinataire du rapport :
Comité analyse, recherche et expertise (CARE)
Covid-19

« Formation et Enseignement en temps de
COVID-19 dans les Outremer¹
(FÉCOM) »

Avril 2021



**MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION**



**Pierre-Olivier Weiss
Université des Antilles**

**Centre de recherches et de ressources
en éducation et formation
(CRREF, EA4538)**



¹ <https://observatoirecaribeenduclimatscolaire.com/fecom/>

Sommaire

Partie I. Le projet FÉCOM	3
I.1. Présentation du projet scientifique	4
I.2. Mots-clés	4
I.3. Pilotage du projet	5
I.4. Financement	5
I.5. Lettre de notification du financement	6
I.6. Décision attributive de subvention pour charges de service public (SCSP)	7
Partie II. Le personnel dédié au projet	8
II.1. Personnes impliquées dans le projet FÉCOM	9
II.2. Les stagiaires accueilli(e)s dans le cadre du projet	9
Partie III. Synthèse des productions scientifiques et valorisations des résultats	10
Introduction	11
III.1. Ouvrage et articles issus du projet de recherche	11
III.2. Communications scientifiques issues du projet de recherche	11
III.3. Valorisations télévisées et radiophoniques	12
III.4. Un ouvrage pluridisciplinaire en préparation	12
III.4.1. Appel à contribution	12
III.4.2. Tableau synthétique des contributions	13
III.5. Perspectives et recherche de nouveaux financements pour les futurs terrains	17
Partie IV. Les savoirs scientifiques produits grâce au financement CARE	18
Article 1 : Weiss, P.-O., Guilmois, C., Ramassamy, C. & Ali, M. (2022)	19
Article 2 : Weiss, P.-O., P. Ramsamy et Ali, M. (2021)	19
Article 3 : Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C., et Ali, G. (2021).	19
Article 4 : Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M. et Ailincal, R. (2020).	20
Article 5 : Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2020).	20
Annexes	21
Annexe 1 : Les enseignant(e)s de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question	22
Annexe 2 : Confiné(e)s sous les cocotiers : une enquête sur les conditions de vie des étudiant(e)s de l'université des Antilles pendant le confinement	35
Annexe 3 : Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer	47
Annexe 4 : La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer	63
Annexe 5 : Questionnaire en cours de passation à l'Université des Antilles	81

Partie I. Le projet FÉCOM

I.1. Présentation du projet scientifique

Ce projet de recherche, financé par CARE et hébergé par l'[Observatoire Caribéen du Climat Scolaire](#) porte sur le vécu, les perceptions et les attitudes en contexte de confinement et plus largement en contexte de continuité pédagogique tout d'abord des étudiant(e)s de l'outre-mer (avec un focus sur les fonctionnaires stagiaires de l'Éducation nationale française qui suivent une formation initiale de niveau Master en alternance) puis des enseignant(e)s du primaire et du secondaire et enfin des enseignant(e)s et personnels du supérieur. En ce sens, il s'agit de réaliser des enquêtes par questionnaire en ligne dans quatre territoires ultrapériphériques de l'État français : Guadeloupe, Martinique, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française.

Ce projet jouit depuis septembre 2020 d'un espace dédié en ligne à cette adresse : <https://observatoirecaribeenduclimatscolaire.com/fecom/>

La crise globale qui est intervenue par effet de la pandémie de COVID-19 a contribué à accélérer le débat sur le futur de l'éducation. Si, d'un côté, la réponse qui a été proposée par la plupart des gouvernements de la planète a été celle de privilégier le « tout numérique », d'un autre côté l'accueil qui lui a été donné par les usager(e)s (étudiant(e)s et enseignant(e)s) a été moins enthousiaste. La formation à distance, surtout sur le long terme, montre toutes ses limites quand elle devient obligatoire, sans qu'elle ait été adaptée aux exigences des usager(e)s, de l'écosystème d'application et réfléchit en fonction des outils à disposition. Ce constat issu des premiers résultats des recherches que nous avons menées courant 2020 (résultats corroborés par d'autres recherches en France et à l'étranger) nous invite à réfléchir autour des fragilités de certains contextes marginalisés ou périphériques, comme c'est le cas des territoires d'outre-mer : des anciennes colonies de l'Empire français qui ont été intégrées plutôt récemment (à partir de la fin de la Deuxième Guerre mondiale) à la République française et qui souffrent encore aujourd'hui des effets de leur éloignement – géographique et idéologique – par rapport aux centres de décision en charge de la définition des politiques publiques (la plupart du temps situés dans la « métropole »).

Ce projet de recherche de recherche vise à repenser le plan d'action mis en œuvre par le gouvernement français (parfois basé sur une organisation centraliste et des solutions inadaptées aux spécificités locales de ces territoires ultramarins) et les outils à disposition afin d'abaisser la charge de travail et le niveau de stress des étudiant(e)s et enseignant(e)s de l'outre-mer. En effet, on voit bien que le numérique permet effectivement de limiter certaines contraintes qui pèsent sur les apprentissages (notamment grâce à la possibilité d'accéder à certaines informations d'où on veut, quand on veut), mais on ne peut pas oublier que les TICE ne sont que des outils et jamais des solutions. Ainsi, elles n'économisent ni le travail des personnels éducatifs ni celui des étudiant(e)s et agissent sur leur bien-être tout en modifiant les pratiques des acteurs. Pour qu'un dispositif de continuité pédagogique puisse vraiment fonctionner, il est donc souhaitable d'identifier en amont les leviers (outil, formation, prédisposition des personnels et des étudiant(e)s, matériel disponible, espace de travail, pratiques pédagogiques, etc.) sans lesquels toute interaction pédagogique à distance risque d'être fort inefficace et accroître les inégalités. Mais il est également nécessaire de comprendre les conséquences et les adaptations mises en œuvre par les personnes concernées : étudiant(e)s et personnels du primaire, du secondaire et du supérieur.

I.2. Mots-clés

Continuité pédagogique, formation des enseignant(e)s, étudiant(e)s, fracture numérique, confinement, COVID-19, France d'outre-mer, pratiques pédagogiques, apprentissage à l'âge adulte, inégalités, BIATOSS, management, innovations pédagogiques, souffrance au travail.

I.3. Pilotage du projet

Pierre-Olivier Weiss, docteur en sociologie, membre associé au CREEF, Institut national supérieur de l'enseignement et de l'éducation (INSPÉ), Université des Antilles.

I.4. Financement

Ce projet a bénéficié d'une dotation financière octroyée par le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (Comité analyse, recherche et expertise – CARE) à hauteur de 14.000 euros.

Budget 2020-2021		
Poste de dépense	Montant*	Commentaire
Traduction d'un article	819,84€	En cours
Frais d'organisation d'un colloque international en Martinique	1 200€	Public 100 personnes minimum, deux invités – un Guadeloupéen et un Québécois (avec transport ; hébergement payé par l'INSPÉ de Martinique) : réfléchir à l'avenir de l'éducation : le colloque est prévu en décembre 2021 à la sortie de l'ouvrage collectif (voir ci-dessous).
Impression d'un ouvrage	1 200€	Ouvrage portant sur <i>L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques</i> (en cours, parution prévue à l'automne 2021).
Mobilité pour congrès internationaux	2 000€	Transport, repas, frais d'inscription à trois congrès internationaux pour valoriser les résultats.
Logiciel de traitement statistique SPSS	1146,36€ (95,53€/mois sur 12 mois)	Budget reporté sur le financement des stages étudiants.
2 déplacements en Guadeloupe : enquête qualitative par entretien	630€	Mener des <u>entretiens</u> avec des enseignants, des directeurs d'école ainsi que des responsables au rectorat.
Stages étudiants	4950€	4,5 mois en moyenne à 550 euros pour 3 étudiant(e)s (réalisation d'enquêtes qualitatives et quantitatives sur l'enseignement et la formation en tant de COVID-19 dans l'outre-mer Français).
Bureautique	2470,05€	iMac partagé par les membres de l'équipe de recherche, dont les étudiant(e)s en stage (sous la direction de Pierre-Olivier Weiss).
Personnes impliquées dans le projet	160 heures travaillées sur le projet	9 enseignant(e)s-chercheur(e)s
Laboratoire impliqué dans le projet	250€	Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF)
Composante impliquée dans le projet : INSPÉ de Martinique	Prêt d'une salle pour le colloque	L'INSPÉ de Martinique, composante de l'Université des Antilles s'engage à mettre à disposition une salle de conférences ainsi que le matériel nécessaire pour la tenue du colloque de décembre 2021 présentant les résultats des recherches menées dans le cadre du projet et l'ouvrage collectif en préparation.
Total	14 416,25€	

*L'université des Antilles ainsi que le CRREF (Centre de recherches et de ressources en éducation et formation) s'engagent à ne pas percevoir de commission sur l'appel à projets (les 8% parfois prélevés sur les montants ne s'appliquent pas en effet sur ce programme).

I.5. Lettre de notification du financement



**MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Service SPFCO
Département B1
Affaire suivie par :
Nathalie BOUTESSELLE
Tél : 01 55 55 85 36
Mél : nathalie.bouteselle@recherche.gouv.fr

1 rue Descartes
75231 Paris SP 05

**Direction générale
de la recherche et de l'innovation**

Paris, le **22 OCT. 2020**

La ministre de l'enseignement supérieur, de la
recherche et de l'innovation

à

Monsieur Eustase JANKY
Président de l'Université des Antilles

Objet : : Notification de financement de l'État (MESRI) pour 2020, de 14 000 € pour le projet sur les
« comportements pédagogiques à distance en outremer »

Il est attribué par la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation une subvention de
14 000 € à l'Université des Antilles, au titre de l'année 2020, pour le projet sur les « comportements pédagogiques
à distance en outremer »

Je vous précise que cette subvention sera versée en une seule fois à la notification de la décision attributive de
subvention pour charges de service public.

Pour la ministre et par délégation

**LE CHEF DU SERVICE DE LA PERFORMANCE,
DU FINANCEMENT ET DE LA CONTRACTUALISATION
AVEC LES ORGANISMES DE RECHERCHE**


Vincent MOTYKA

I.6. Décision attributive de subvention pour charges de service public (SCSP)

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION <hr/>	Vu la loi n°2019-1479 du 28 décembre 2019 de finances pour 2020
DIRECTION GENERALE DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION <hr/>	Décret n° 2019-1493 du 28 décembre 2019 portant répartition des crédits et découverts autorisés par la loi n° 2019-1479 du 28 décembre 2019 de finances pour 2020
Service de la performance, du financement et de la contractualisation avec les organismes de recherche <hr/>	Vu la lettre de notification relative au financement du projet sur « les comportements pédagogiques à distance en outremer »
Bureau B1	

Décision attributive de subvention pour charges de service public (SCSP)

SUBVENTION N° 2103077665

UNIVERSITE DES ANTILLES

SIRET : 199 715 855 00011

Article 1 : Il est attribué par le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, au titre de l'année 2020, une subvention pour charges de service public de **14 000 €** à l'établissement ci-dessus désigné.

Article 2 : Dans les comptes de l'Etat, cet engagement sera imputé en **titre 3, catégorie 32, compte PCE 6311000000** sur les crédits :

- du programme 172 pour 14 000 € en Autorisations d'Engagements (AE).

Article 3 : Le versement des crédits de paiement (CP) interviendra à la signature de la présente décision.

Article 4 : Les fonds ainsi mis à la disposition de l'établissement seront versés au compte n° **IBAN N° FR76 1007 1971 0000 0010 0691 251** ouvert au trésor public au nom de l'agence comptable de l'UNIVERSITE DES ANTILLES.

Fait à Paris le, **22 OCT. 2020**
Pour la Ministre et par délégation
Le Chef du Service de la performance,
du financement et de la contractualisation
avec les organismes de recherche


Vincent MOTYKA

Visa sur liste par le contrôleur général
le 16/10/2020 sous le PO n°580

Partie II. Le personnel dédié au projet

II.1. Personnes impliquées dans le projet FÉCOM

Au regard de la quantité de données et de notre motivation à construire des données contextualisées sur le monde académique ultramarin pendant la crise sanitaire due à la pandémie de COVID-19, le porteur du projet, Pierre-Olivier Weiss s'est entouré d'une équipe pluridisciplinaire de spécialistes des questions éducatives composée de :

- Pierre Fleury (CRREF, Université des Antilles),
- Maurizio Ali (CRREF, Université des Antilles),
- Cédric Ramassamy (LAMIA, Université des Antilles),
- Séverine Ferrière (LIRE, Université de la Nouvelle-Calédonie),
- Rodica Ailincăi (EASTCO, CRREF, Université de la Polynésie Française, Université des Antilles),
- Céline Guilmois, (CRREF, Université des Antilles),
- Priscilla Ramsamy (CRREF, Université des Antilles),
- Frédéric Anciaux (CRREF, Université des Antilles),
- Olivier-Serge Candau (CRREF, Université des Antilles).

II.2. Les stagiaires accueilli(e)s dans le cadre du projet

Le financement a permis l'accueil de 4 stagiaires étudiant(e)s, 3 spécialistes en statistiques et une spécialiste du suivi éditorial dont Pierre-Olivier Weiss, porteur du projet, est le tuteur. Les stagiaires sont les suivants :

- Modou LO : Master en mathématiques appliquées, statistiques, Informatiques et Analyse des populations. Aix-Marseille Université, Marseille, France. Assistant statistique au laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST).
- Kadidiatou DIATTA : Master en Ingénierie Mathématique pour la Science des données, Faculté des sciences et technologies, Université de Lorraine, Nancy, France. Analyse statistique, intelligence artificielle, machine learning/Deep learning, gestion des masses de données et visualisation et Algorithmiques avancés, méthodes numériques et stochastiques.
- Jérémy JOVINAC : Licence en Mathématiques et informatique, Université des Antilles. Accompagnement dans le tutorat de stage : Mickaëlle RAMASSAMY
- Katharina VILIEVA : Master en Anthropologie sociale et ethnologie. École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris.

Partie III. Synthèse des productions scientifiques et valorisations des résultats

Introduction

La production scientifique a été au rendez-vous avec **6 articles publiés** (ou en cours de publications) dans des revues internationales à comité de lecture dans plusieurs pays (France, Belgique, Maroc, Canada, Italie) et qualifiantes (liste HCÉRÈS) dans les sections 19 (Sociologie, démographie) et 70 (Sciences de l'éducation) du Conseil National des Universités (CNU). Ensuite, **6 communications scientifiques** ont été réalisées en séminaires ou colloques internationaux dans divers pays ou territoires également (Polynésie française, Tunisie, Québec, Guadeloupe, Martinique). Puis, les résultats ont été valorisés dans **2 émissions** à la fois radiophoniques et une télévisées. Enfin, nous souhaitons signaler qu'**1 ouvrage collectif** est en cours de réalisation et sera publié aux Presses Universitaires de Provence avec lesquelles nous sommes en négociation. À défaut, un autre éditeur sera recherché.

III.1. Ouvrage et articles issus du projet de recherche

- Weiss, P.-O. et Ali, M. (dir.) (2021). *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques* (en cours, parution prévue à l'automne 2021).
- Weiss, P.-O., P. Ramsamy et Ali, M. (2021). Confinés sous les cocotiers. Une enquête sur les conditions de vie des étudiants de l'université des Antilles pendant le confinement ?, Presses universitaires de Provence. (Accepté).
- Weiss, P.-O., Guilmois, C., Ramassamy, C & Ali, M. (2022). Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question. *Carrefours de l'éducation*, 51. (Accepté, à paraître en 2022).
- Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C., et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ?. *Esprit critique - Revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1), 71-100.
- Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M. et Ailincal, R. (2020). 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 - International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3). 178-194.
- Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2020). Gli insegnanti in formazione durante il lockdown: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*.
- Weiss, P.-O., Candau, O.-S. & Ali, M. (2021). Le télétravail sous les tropiques : les enseignant(e)s guadeloupéen(ne)s et la continuité pédagogique. *SociologieS*, Numéro thématique « Télétravail et inégalités ».

III.2. Communications scientifiques issues du projet de recherche

- Ramassamy, C., Weiss, P.-O., Guilmois, C. et Ali, M. (2021). « La continuité pédagogique en question : une enquête auprès des enseignant(e)s de la Martinique ». *Journées de la recherche en Éducation de l'ESPE de la Polynésie française*. Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO EA-4241) – Université de la Polynésie française. Tahiti, 14-15 avril.
- Weiss, P.-O. (2020). « Se former à l'enseignement pendant le lockdown. Une étude de cas dans l'académie de la Martinique (France) ». *Innovation pédagogique et numérique (IPEN) 2020*. 27-29 novembre. University of Sousse, Learning Lab, Tunisie.
- Weiss, P.-O. (2020). « Les futurs enseignant(e)s en formation pendant le confinement : perceptions, attitudes et besoins. Une étude de cas en Martinique, France ». *COLLOQUE NUMÉRIQUE 2020 - Journées du numérique en enseignement supérieur*. 2 & 3 novembre, Québec.

- Weiss, P.-O. (2021). « L'éternel bricolage. Bilan de la continuité pédagogique dans l'outremer ». *Séminaire mensuel du CREEF*. 25 février, INSPÉ de la Guadeloupe, Guadeloupe.
- Weiss, P.-O. (2020). « Projet FÉCOM. Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans l'Outre-Mer ». *Journée scientifique du CRREF*. 10 décembre, INSPÉ de la Martinique, Martinique.
- Weiss, P.-O. (2020). « La continuité pédagogique en Martinique : effets et conséquences du "tout à distance". *États généraux du numérique pour l'Éducation en Martinique*. 6 octobre. Académie de Martinique, Martinique.

III.3. Valorisations télévisées et radiophoniques

- Weiss, P.-O. (2020). *Interview donnée à Caroline De Man* sous le titre : « Étude sur la continuité pédagogique ». In *Nord FM 95.1*, 22 avril, Martinique.
<https://www.mixcloud.com/NordFM/weiss/>
- Weiss, P.-O. (2021). *Participation à l'émission « Débat du jour, Le coronavirus à l'assaut des villes, avec d'éminents sociologues de plusieurs pays »*. Émission présentée par Abderrazaq Mihamou. WebTV. 9 avril, Maroc.

III.4. Un ouvrage pluridisciplinaire en préparation

III.4.1. Appel à contribution²

Titre du livre : L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques

Un ouvrage collectif en langue française sur le thème « L'éducation aux marges en temps de pandémie » est actuellement en préparation et dans l'attente de propositions. La date limite de soumission de la proposition courte (1000 mots) est le 30 janvier 2021 : le texte intégral du chapitre doit être transmis aux coordinateurs de la publication avant le **15 mai 2021**.

La perspective de cet ouvrage se veut transdisciplinaire. Seront donc prises en considération les approches sociologiques, anthropologiques, ethnographiques, psychologiques, mais également les contributions d'autres disciplines : de l'ergonomie aux sciences de la communication et de l'information. L'ouvrage ne se limitera pas à des études de cas. Les propositions théoriques et méthodologiques portant sur l'éducation et les contraintes, les changements ou encore les innovations générées par le confinement (*lockdown*) seront également considérées.

Cet appel vise des enquêtes et des travaux de caractère scientifique sur l'éducation informelle, formelle et non-formelle dans le cadre de trois horizons de recherche :

- Les marges symboliques de la société
- Les périphéries géographiques
- Les contextes excentrés

Dans son ensemble, le livre fournira un aperçu complet de la recherche scientifique dans ce domaine, préparant le terrain pour le futur agenda dans ce champ de la recherche. L'accent sera mis sur les expériences innovantes tout comme sur les analyses critiques des politiques publiques. Les questions liées à la continuité (pédagogique et didactique) et à l'exclusion sociale, ainsi que les défis liés aux solutions de durabilité ou encore au numérique seront également incluses.

² L'appel est également disponible sur le site Calenda en suivant ce lien : <https://calenda.org/818592>

Calendrier

Les propositions sont à envoyer d'ici le **30 janvier 2021** aux 2 coordinateurs de l'ouvrage : Pierre-Olivier WEISS (pierre-olivier.weiss@inspe-martinique.fr) et Maurizio ALÌ (maurizio.ali@inspe-martinique.fr). Elles devront inclure les informations suivantes :

- le titre du chapitre ;
- les noms de l'auteur principal et des coauteurs avec leurs fonctions, affiliations et coordonnées complètes ;
- un résumé détaillé en français de 1 000 mots au maximum exposant clairement le contexte, la problématique, la méthodologie, les résultats obtenus le cas échéant ;
- la bibliographie ;
- le plan de la contribution ;
- CV résumé et à jour de l'auteur(e) principal(e) et des coauteur(e)s (comprenant la liste des publications).

Les avis du comité scientifique seront transmis entre mi-février et fin-février 2021.

Les chapitres (45 000 à 55 000 caractères, comprenant les espaces, les notes de bas de page et la bibliographie) seront à remettre au plus tard le **15 mai 2021**.

Pierre-Olivier Weiss - pierre-olivier.weiss@inspe-martinique.fr

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 - EA 4538)
Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES - UMR 7305)

Maurizio Ali - maurizio.ali@inspe-martinique.fr

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)

III.4.2. Tableau synthétique des contributions

Place de du chapitre	Noms et prénoms Contacts Universités et laboratoires de recherche	Titre du chapitre
Partie 1 1/6	Jérémi Sauvage, MCF-HDR, LHUMAIN, Université Paul-Valéry Montpellier 3 jeremi.sauvage@univ-montp3.fr Nathalie Auger, PU, LHUMAIN, Université Paul-Valéry Montpellier 3 nathalie.auger@univ-montp3.fr	Familles migrantes en situation précaire, fracture numérique et éducation informelle et formelle. L'exemple du projet SIRIUS à Montpellier
Partie 1 2/6	David Risse (Réseau de recherche en santé des populations du Québec, Université de Montréal) Réseau de recherche en santé des populations du Québec Département de Médecine sociale et préventive IRSPUM - Université de Montréal Pavillon 7101 du Parc 7101 avenue du Parc, Bureau 3105 Montréal (QC) H3N 1X7 (Canada) david_risse@hotmail.fr	Enseigner aux jeunes de 15 à 17 ans sur les diversités culturelle et sexuelle au Québec en temps de pandémie : la continuité pédagogique soutenue par l'expérience communautaire des caravanes de la tolérance
Partie 1 3/6	fanny.salane@parisnanterre.fr	L'éducation en prison au temps de la Covid-19

Partie 1 4/6	Jean Alain GOUDIABY Enseignant-chercheur à l'Université Assane SECK de Ziguinchor Route des Sapeurs Pompier, BP 523 Ziguinchor – Sénégal ja.goudiaby@univ-zig.sn +221 77 254 35 19	Les contours du dispositif « apprendre à la maison » au Sénégal
Partie 1 5/6	Rodica Ailincăi, Maurizio Alì, Matairea Cadousteau, Emilie Guy Laboratoire EASTCO de l'Université de la Polynésie française & CRREF, Université des Antilles	Les parents pendant la pandémie Covid19 en Polynésie française. Ressenti sur la continuité pédagogique
Partie 1 6/6	Thomas Vaïsse Doctorant à l'EHESS (Marseille) Centre Norbert Elias thomas.vaïsse@ehess.fr	Les écoles marseillaises en temps de confinement comme lieux de conflits et de revendications sociales dans les quartiers populaires.
Partie 2 : 1/7	Nathalie CARMINATTI, maîtresse de conférence en didactique de l'EPS. LIRTES 7313. Université Paris-Est-Créteil. INSPE de Créteil. nathalie.carminatti@u-pec.fr Carole GOMEZ-GAUTHIE, docteure en Sciences de l'Éducation. PRCE de Lettres. UMR EFTS, MA 122. LIRDEF. Université Paul Valéry. Montpellier 3. Département des Sciences de l'Éducation. carole.gomez-gauthie@univ-montp3.fr Marie-France CARNUS, professeure en Sciences de l'Éducation et de la Formation, UMR EFTS, MA 122, Université Toulouse Jean Jaurès, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées. marie-france.carnus@univ-tlse2.fr	Faire école hors de l'école, un oxymore de la continuité pédagogique.
Partie 2 : 2/7	Zouhir BAHAMMOU Professeur de sociologie HDR Université Sultan Moulay Slimane, Béni Mellal, Maroc email : z.bahammou@usms.ma & Abdelhadi El Halhouli Professeur de sociologie HDR Université Sultan Moulay Slimane, Béni Mellal, Maroc email : abdelhadi.elhalhouli@gmail.com	L'enseignement à distance et la question des inégalités sociales en éducation à Béni Mellal (Maroc) en temps de pandémie COVID 19
Partie 2 : 3/7	Elisabeth Issaieva, Maîtresse de conférences, CRREF(EA-4538), INSPE de l'Académie de Guadeloupe Université des Antilles – Morne Ferret, 97178 Abymes Cédex Guadeloupe, elisabeth.issaieva@univ-antilles.fr Elisabeth Odacre, post-doctorante et chargée pédagogique, CRREF(EA-4538), INSPE de l'Académie de Guadeloupe – Université des Antilles – Morne Ferret, 97178 Abymes Cédex Guadeloupe, elisabeth.odacre@gmail.com	Apprentissage des élèves de Microlycée et des lycées professionnels en contexte de pandémie : entre risque de décrochage et stratégies de résilience ?

	<p>Manuel Lolli, formateur et doctorant, CRREF(EA-4538), INSPE de l'Académie de Guadeloupe – Université des Antilles – Morne Ferret, 97178 Abymes Cédex Guadeloupe, lolliamanuel@gmail.com</p> <p>Muriel Joseph-Theodore, IA-IPR et responsable de CARDIE, Rectorat de l'Académie de Guadeloupe, muriel.joseph-theodore@ac-guadeloupe.fr</p>	
Partie 2 : 4/7	<p>Mothes Patricia, professeure des écoles, docteure en sciences de l'éducation, chercheure associée UMR EFTS UT2J Toulouse.</p> <p>Cadiou Sandra, enseignante en lettres en lycée professionnel, docteure en sciences de l'éducation, chercheure associée UMR EFTS UT2J Toulouse.</p> <p>sandracadiou@gmail.com patricia.mothes@univ-tlse2.fr</p>	Être à l'école en temps de pandémie : ce que les élèves en disent.
Partie 2 : 5/7	<p>Lucie Mougnot, maître de conférences en sciences de l'éducation, INSPE de l'Université de Picardie, Jules Verne. Laboratoire du CAREF, UR UPJV 4697. lucie.mougnot@u-picardie.fr</p> <p>Julien Moniotte, maître de conférences en STAPS, UFR STAPS de l'Université de Picardie, Jules Verne. Laboratoire du CAREF, UR UPJV 4697. julien.moniotte@u-picardie.fr</p> <p>Emmanuel Fernandes, docteur en STAPS, UFR STAPS de l'Université de Picardie, Jules Verne. Laboratoire du CAREF, UR UPJV 4697. Emmanuel.fernandes@u-picardie.fr</p>	Continuité pédagogique et fracture numérique en période de confinement : impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves du second degré.
Partie 2 : 6/7	<p>Lalina Coulangue lalina.coulangue@u-bordeaux.fr, LaB-E3D (EA 7441), Université de Bordeaux.</p> <p>Kari Stunell kari.stunell@u-bordeaux.fr, LaB-E3D (EA 7441), Université de Bordeaux.</p> <p>Grégory Train gregory.train@u-bordeaux.fr, LaB-E3D (EA 7441), Université de Bordeaux.</p>	Les pratiques d'enseignants de mathématiques dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique - que nous disent-elles des inégalités scolaires ?
Partie 2 : 7/7	<p>Jaime Aragón Falomir, ATER, Université des Antilles, Pole Martinique, CRILLASH jaime.aragonf@gmail.com</p> <p>Santiago Rodriguez, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sarodriguez513@gmail.com</p>	L'éducation supérieure privée en temps de COVID en Argentine : les inégalités et la ligne abyssale d'accès numérique.

Partie 3 1/7	James MASY MCF, Univ-Rennes, CREAD james.masy@univ-rennes2.fr Esther GEURING, Doctorante, Univ-Rennes, CREAD esther.geuring@univ-rennes2.fr	Être étudiant-e en première année de licence au temps du Coronavirus
Partie 3 2/7	Fertahi Yassamine Professeur (e) Assistant à l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation, Université Ibn Zohr, Agadir. 0666554593 Email : yfertahi@gmail.com Laboratoire Larslam : Laboratoire de recherche Société Langage Art et Médias, Université Ibn Zohr, Agadir. Lhasnaoui Mohammed Zaki Professeur assistant à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Ibn Zohr, Agadir 0666441486 Email : lhasnaoui.zaki@gmail.com Laboratoire Larlanco : Laboratoire de recherche en langues et communication, Université Ibn Zohr, Agadir	L'enseignement à distance à l'université marocaine aux marges du Covid 19 : cas de l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation d'Agadir.
Partie 3 3/7	Chrysta PELISSIER – MCF HDR – Laboratoire LHUMAIN – Université de Montpellier 3 chrysta.pelissier@umontpellier.fr Camille ROELENS - Docteur – Laboratoire CIREL – Université de Lille roelens.camillejean@orange.fr Audrey DE CEGLIE - MCF – Laboratoire CERIC LERASS – Université Toulouse 2 deceglie@hotmail.fr	Injonction numérique éducative en confinement : symptômes d'une construction multiples
Partie 3 4/7	Cendrine MERCIER, Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'Université de Nantes et au sein du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN ; EA 2661). Mail : cendrine.mercier@univ-nantes.fr ; tél. : 06.31.31.48.04. Gaëlle LEFER SAUVAGE, Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation au CUFR de Dembeni (Mayotte), Laboratoire de l'Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE ; EA 7389). Mail : gaelle.lefer-sauvage@univ-mayotte.fr	Facteurs de protection et modélisation du bien-être universitaire des étudiants en formation à distance
Partie 3 5/7	Cécile REDONDO Attachée temporaire d'enseignement et de recherche UR 4671 ADEF Aix-Marseille Université cecile.redondo@univ-amu.fr	

	Anita MESSAOUI Docteure en Sciences de l'éducation / PRCE documentation EA 4281 ACTé Université Clermont Auvergne anita.messaoui@ens-lyon.fr	
Partie 3 6/7	Bekri Manel : Doctorante en entrepreneuriat à l'université de sfax. Email : manelbekri2020@gmail.com 2 Naima Fekih : Docteure en démographie, membre de l'unité de recherche scientifique Transitions, Transmission et mobilité à la faculté des sciences humaines et sociales de Tunis. Email : naimafakih6@gmail.com.	L'enseignement supérieur face à la pandémie : Le temps de la numérisation de l'enseignement en Tunisie
Partie 3 : 7/7	Mériem Belhaddioui Adresse de contact : belhaddioui.m@gmail.com DOCTORAT en Sciences de l'Éducation- UNIVERSITE LUMIERE LYON 2 École doctorale 485-EPIC « Éducation - Psychologie - Information et Communication » Équipe d'accueil « Éducation, Cultures, Politiques » (ECP)	Penser le numérique à l'université : quelles opportunités et quels défis à relever ? Cas de l'université marocaine

III.5. Perspectives et recherche de nouveaux financements pour les futurs terrains

Plusieurs volets de ce projet ont été ouverts et ont fait l'objet d'enquêtes quantitatives très fouillées pendant l'année 2020 et 2021 touchant plusieurs territoires ultra-marins (*cf.* Articles publiés et conférences données). Néanmoins, dans le contexte actuel d'une continuité pédagogique qui perdure et les nouveaux problèmes sociologiques qui naissent, ce projet a vocation à perdurer. À l'heure où les mesures de confinement semblent se durcir, il nous apparaît essentiel de mieux comprendre la manière dont les enseignant(e)s, et notamment à l'université, vivent cette période de télétravail et entrevoir quels types d'inégalités naissent dans les zones ultra-marines de la France.

C'est pourquoi nous sommes à la recherche de nouveaux financements pour mener une étude visant à la fois la communauté enseignante, la communauté BIATOSS et la communauté étudiante des outre-mers. En annexe 5, vous trouverez le questionnaire que nous allons lancer dans prochains jours envers la communauté des enseignant(e)s et enseignant(e)s-chercheur(e)s de l'université des Antilles. Nous restons donc ouvert(e)s à d'éventuels appels à projets dans les semaines à venir notamment pour financer le traitement des données quantitatives (stages étudiant(e)s), pour financer des retranscriptions d'entretiens (volet qualitatif) ainsi que financer pour l'achat de matériel informatique et notamment des tablettes numériques à destination des étudiant(e)s.

Partie IV. Les savoirs scientifiques produits grâce au financement CARE

Article 1 : Weiss, P.-O., Guilmois, C., Ramassamy, C. & Ali, M. (2022)

Référence :

Weiss, P.-O., Guilmois, C., Ramassamy, C. & Ali, M. (2022). Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question. *Carrefours de l'éducation*, 51. (Accepté, à paraître en 2022).

Résumé :

Cet article présente les résultats d'une étude sur le vécu, les perceptions et les attitudes des enseignants des premier et second degrés de l'académie de la Martinique en situation de confinement. L'enquête s'est réalisée en ligne, entre mars et avril 2020, sur un échantillon de 855 répondants, avec l'objectif de connaître et mesurer leur niveau d'intégration numérique, mais aussi les conditions de vie et de travail pendant la pandémie de COVID-19. Les résultats obtenus montrent que les stratégies de continuité pédagogique mises en place par le gouvernement et les administrations locales pour faire face à la crise ont engendré une surcharge de travail et un haut niveau d'insatisfaction chez les enseignants de l'île. De plus, elles n'ont atteint que partiellement leurs objectifs éducatifs et n'ont pu résoudre le manque de moyens techniques et ressources numériques (le *digital divide*) dont souffrent en particulier les enseignants de l'outre-mer.

Mots-clés :

Continuité de l'enseignement - COVID-19 - enseignement à distance - fracture numérique - politique éducative - inégalités.

Article 2 : Weiss, P.-O., P. Ramsamy et Ali, M. (2021)

Référence :

Weiss, P.-O., P. Ramsamy et Ali, M. (2021). Confinés sous les cocotiers. Une enquête sur les conditions de vie des étudiants de l'université des Antilles pendant le confinement ?, Presses universitaires de Provence. (Accepté).

Résumé :

Pour les universitaires antillais la continuité pédagogique n'a pas été une réussite : loin de la rhétorique politique, la crise générée par la pandémie de Covid-19 a contribué à mettre à nu les défaillances du système éducatif des outre-mer français et à rendre encore plus visibles les obstacles structurels et idéologiques qui séparent les centres décisionnels de la Nation des territoires les plus périphériques de la République. Il est peut-être temps de changer de paradigme, d'innover et de développer des politiques publiques plus respectueuses des particularités locales : les moments de crise, comme l'avait justement pressenti Joseph Schumpeter (1939), peuvent parfois contribuer à des régénérations.

Article 3 : Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C., et Ali, G. (2021).

Référence : Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C., et Ali, G. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ?. *Esprit critique - Revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1), 71-100.

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 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.

Article 4 : Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M. et Ailincal, R. (2020).

Référence : Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M. et Ailincal, R. (2020). 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 - International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3). 178-194.

Résumé : Cet article traite des résultats d'une étude sur le vécu, les perceptions et les attitudes en contexte de confinement des fonctionnaires stagiaires de l'Éducation nationale française qui suivent une formation initiale de niveau Master en alternance. Une enquête par questionnaire en ligne a été réalisée dans quatre territoires ultrapériphériques de l'État français : Guadeloupe, Martinique, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française. Quatre aspects du vécu des étudiants-fonctionnaires étaient visés : 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. L'analyse quantitative des réponses a été associée à une Analyse des Similitudes basée sur les commentaires des participants. Les résultats obtenus montrent que les stratégies de formation à distance mises en place pour faire face à la crise ont été souvent improvisées à la hâte 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 jeunes enseignants de l'outre-mer.

Mots-clés : Continuité pédagogique, formation des enseignants, fracture numérique, confinement, COVID-19, France d'outre-mer, élève adulte, stress, apprentissage à l'âge adulte.

Article 5 : Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2020).

Référence : Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2020). Gli insegnanti in formazione durante il *lockdown*: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*.

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 ultrapériphérique 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 improvisées 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.

Annexes

Annexe 1 : Les enseignant(e)s de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question

Introduction

Entre 2020 et 2021, la pandémie de COVID-19 est devenue la principale préoccupation planétaire, avec un impact politique et social de dimension historique. Les écoles de la plupart des pays du monde ont été fermées et, lorsque cela était possible, des programmes d'enseignement à distance ont été mis en place (Bozkurt et Sharma, 2020). Face à la crise, ni les systèmes éducatifs ni leur personnel, tout comme les familles et les étudiants, n'ont été épargnés et tous ont dû s'adapter, en expérimentant de nouveaux modes de fonctionnement, en constante évolution et souvent précaires.

L'impact de ces dynamiques émergentes a été mondial et, bien qu'avec une incidence différente, elles ont eu des répercussions à la fois dans les centres urbains et dans les zones rurales, à la fois dans les pays occidentaux et dans les contextes postcoloniaux. D'un point de vue socio-anthropologique, il est donc important de témoigner de ce qui s'est passé dans cet ailleurs ethnographique qui pourrait nous aider à mieux saisir la complexité de la crise (Clifford, 2015). En ce sens, le cas de la Martinique – collectivité territoriale de l'outre-mer français située dans la Caraïbe – est particulièrement significatif, bien qu'il représente une réalité périphérique (au moins géographiquement) par rapport à la France dite 'hexagonale'³. Plusieurs auteurs ont déjà mis en évidence que la structure territoriale de la République cache une complexité qui limite et rend difficile la mise en œuvre de politiques éducatives réellement adaptées aux particularités locales (Duru-Bellat, 2007 ; Farraudière, 2008 ; Métayer, 2017 ; AUTEUR-3, 2019 ; AUTEUR-1, 2020). Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, la crise engendrée par la pandémie, à laquelle le gouvernement français a répondu avec une position dirigiste et des politiques dictées 'd'en haut', a confirmé une fois de plus les effets pervers du centralisme républicain en matière éducative (Morin, 2020 ; voir aussi Mons, 2007).

En France, la stratégie gouvernementale de réponse à l'épidémie de COVID-19⁴ s'est accompagnée d'un plan national de continuité pédagogique promu par le ministre de l'Éducation⁵. Annoncé deux jours auparavant par le président de la République, l'arrêté du 14 mars 2020 du ministre chargé de la Santé⁶ ordonnait la fermeture des crèches et des établissements d'enseignement scolaire et supérieur à partir du 16 mars 2020. Cette décision s'appliquait à tout le territoire national y compris aux départements d'outre-mer. La Martinique aussi entraînait en confinement, mais sa situation était particulière, car par effet des grèves contre la réforme des retraites, plusieurs établissements de l'île étaient déjà fermés dès le mois de décembre 2019.

³ En contexte ultramarin, on parle aussi de France 'métropolitaine' pour indiquer la partie européenne du territoire de la République française. Cette dénomination est parfois critiquée car elle renverrait à la période coloniale et aux forts rapports de domination qui la caractérisaient.

⁴ Définie par le décret n.293 du 23 mars 2020, qui a ordonné les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de la 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 en a prolongé la validité.

⁵ Le plan s'est concrétisé à travers une série de circulaires. La première circulaire (n.056 du 28 février 2020) a posé le principe de la continuité pédagogique en cas de fermeture des structures scolaires et universitaires ; la deuxième circulaire (n.059 du 7 mars suivant) a étendu son champ d'application ; le troisième, publiée le 13 mars suivant, a réglementé les moyens et les ressources disponibles et la quatrième, le 4 mai suivant, a établi les conditions spécifiques propres à certains territoires d'outre-mer.

⁶ En application de l'article L3131-1 du Code de la santé publique.

Confinement et continuité pédagogique en Martinique : contextualisation et chronologie des événements

À la rentrée 2019, l'île comptait 335 établissements scolaires publics et privés, dont 251 écoles, 52 collèges et 32 lycées qui accueillaient, au total, 6 367 enseignants et 71 238 élèves. Parmi les enseignants, 2 779 étaient issus du premier degré et 3 588 du second degré : la plupart (le 91,5% et 88,29%, respectivement) représentait l'enseignement public (Académie de Martinique, 2020a). Leur répartition géographique n'était pas équilibrée et le centre de l'île concentrait presque la moitié des effectifs globaux soit 47,88%, alors que les deux autres communautés d'agglomération (le Pays Nord et l'Espace Sud) représentaient respectivement 24% et 28,12% des effectifs.

Dans le même temps, 22 771 élèves martiniquais étaient ordinairement accueillis au sein d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) : en effet, 53,48% des collèges publics du département – soit plus du double de la moyenne nationale – sont classés en REP ou en REP+. Il ne faut pas oublier qu'au-delà de l'image simpliste transmise par l'imaginaire tropical d'un bonheur sous les cocotiers, la Martinique est un des départements français dont le taux de pauvreté et de précarité est l'un des plus hauts de la Nation (Mével, 2020). Par ailleurs, il compte trois fois plus d'élèves en difficultés sévères ou avec une très faible capacité de lecture qu'au niveau national et les jeunes d'origine sociale défavorisée ne représentent que 28,2 % de la part des élèves de la voie générale et technologique (DJRCS, 2018)⁷.

Suite à la propagation de la pandémie et en suivant les indications en provenance du ministère de l'Éducation nationale (MENJ, 2020a, 2020b et 2020c) le Rectorat de Martinique a mis en place une cellule de crise académique, organisée autour de quatre dimensions stratégiques : décision, communication, action, soutien (Académie de Martinique, 2020b). Dès le 24 mars 2020, des cellules de soutien aux parents et aux personnels ont été organisées afin de les conseiller et répondre à leurs inquiétudes⁸. La Délégation Académique au Numérique Éducatif (DANE) a été particulièrement sollicitée pour piloter le volet numérique du plan de continuité pédagogique, proposer des outils de formation et auto-formation à la didactique à distance et assurer une permanence numérique pour les usagers. Entre le 16 mars et le 11 mai 2020, date du premier déconfinement, plus de 60 créneaux de formation à distance ont été mis à disposition des enseignants et du personnel d'encadrement éducatif de l'Académie (2020c). Cependant, bien que la plupart des écoles et établissements scolaires de l'île disposaient déjà d'un Espace Numérique de Travail (ENT, comme *Colibri* pour le 1^{er} degré, *Pronote* pour le second degré et *classdojo* pour certaines écoles privées) peu étaient les usagers finaux qui les utilisaient régulièrement, notamment les familles qui se trouvaient en situation de 'fracture numérique'. Afin de pallier leurs difficultés, l'Académie de Martinique (2020d) a mis en place deux dispositifs : le premier, en partenariat avec la Collectivité Territoriale de la Martinique (CTM) a permis la distribution de matériel informatique (tablettes et ordinateurs portables) à destination des élèves de troisièmes et de terminales (pour faciliter la préparation des épreuves du brevet et du baccalauréat) ; le deuxième dispositif, *Devoirs à la maison*, a permis la transmission hebdomadaire des devoirs scolaires par voie postale. Certains inspecteurs et enseignants ont été ainsi mobilisés pour préparer les activités pédagogiques à destination des étudiants 'déconnectés', d'autres ont alimenté des foires aux questions accessibles en ligne (Académie de Martinique, 2020e). En lien avec l'Agence Régionale de Santé (ARS) et la

⁷ Les résultats du dernier *round* de l'enquête multinationale menée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (*Programme for International Student Assessment, PISA*), piloté par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019), ont mis en évidence la forte tendance au déterminisme social du système éducatif français (voir aussi AUTEUR-3, 2020).

⁸ Par le biais d'une ligne téléphonique gratuite (le numéro vert 0800.280.972) et une 'permanence virtuelle' à travers de l'adresse mail : cellulecovid19@ac-martinique.fr.

préfecture, des établissements d'accueil ont été ouverts et une réserve d'enseignants volontaires a été constituée pour accueillir les enfants des personnels soignants et de travailleurs en charge de la gestion de crise (Académie de Martinique, 2020i). Pour accompagner cette période de transition, la stratégie choisie pour le Rectorat a été celle de communiquer avec le personnel de l'éducation nationale de l'île à travers un grand nombre de courriers et circulaires, détaillant les pratiques à suivre et les procédures à mettre en place, auxquels se sont ajoutés les communiqués de presse du gouvernement – qui ont été également relayés via les listes de diffusion de la messagerie électronique du Rectorat⁹ – et les communications (instructions et injonctions) en provenance des inspecteurs et des chefs d'établissement.

Méthodologie et population d'étude

Bien que certaines mesures mises en place par le gouvernement français et ses délégations territoriales – les Académies, dont celle de la Martinique – aient pris en compte les besoins des élèves en situation de 'fracture numérique, on doit reconnaître qu'elles prenaient pour acquis le fait que les enseignants disposaient des conditions nécessaires au télétravail (le matériel informatique, l'accès au *Word Wide Web* ou encore la disponibilité d'un espace de travail à l'intérieur de l'espace domestique) et à la réalisation des activités liées à la continuité pédagogique (création de ressources didactiques, enregistrement de tutoriels, transmission en streaming des vidéo-leçons, participation via des *chats* à des réunions, par exemple). Cependant, les résultats de la dernière enquête sur l'accès aux technologies de l'information et de la communication de l'Institut national de la statistique et des études économiques mettaient en évidence la situation des territoires ultramarins et le manque d'un environnement numérique et d'infrastructures informatiques adaptées à leur excentricité géographique (INSEE, 2017).

Le questionnement qui anime cette recherche surgit justement de ce paradoxe et de l'hypothèse que les injonctions en provenance 'd'en haut' n'aient pas tenu compte des conditions de travail dans certains contextes périphériques et marginaux, comme c'est le cas de la Martinique. Nous avons voulu connaître et mesurer le niveau d'intégration numérique des enseignants de l'île, mais aussi leurs conditions de vie et de travail pendant la pandémie de COVID-19 et, au vu des contraintes imposées par le régime de confinement, nous avons choisi de les interroger par le biais d'un questionnaire en ligne, diffusé entre mars et avril 2020 via la messagerie électronique du Rectorat de la Martinique à tous les enseignants (stagiaires et titulaires) du premier et du second degré. Sur les 6 367 enseignants de l'île, 856 ont accepté de participer à l'enquête et de répondre au questionnaire, avec un taux de pénétration du 13,5% par rapport à la population mère (la représentativité statistique de l'échantillon est donc garantie).

Le questionnaire, hébergé sur la plateforme *Google Forms*, était composé de 42 questions et visait cinq domaines d'analyse :

- la possession de matériel informatique ;
- l'accès aux ressources numériques ;
- l'organisation de la vie domestique ;
- l'organisation du travail ;
- le bien-être et le stress.

⁹ Ils avaient pour objet, entre autres choses : l'accompagnement des personnels durant la période d'urgence sanitaire (Jan, 2020a), une notice d'utilisation du port du masque (Académie de Martinique, 2020f), des conseils pour bien vivre le télétravail (Académie de Martinique, 2020g), un protocole de prise en charge des personnels symptomatiques (Académie de Martinique, 2020h), sans compter les courriers du Recteur destinés aux parents d'élèves et envoyés en copie à tous les enseignants (Jan, 2020b).

Seulement un questionnaire n'a pas pu être exploité : nous avons donc analysé les réponses des 855 questionnaires restants¹⁰. La majorité des répondants exerçaient dans le second degré (tous les niveaux et les filières confondus : voir tableau 1) ; leur âge moyen était de 45,7 ans et, dans le 81% des cas, il s'agissait de femmes. La presque totalité (96%) relevait de l'enseignement public.

Tableau 1. Répartition de l'échantillon par niveau d'enseignement

Personnels	Effectif	Proportion
Premier degré (maternelle, élémentaire)	336	39%
Second degré (collège)	221	26%
Second degré (Lycée général et technologique)	168	20%
Second degré (Lycée professionnel)	100	12%
Autre	30	4%
Total	855	100%

Près des trois-quarts des enseignants interrogés (73%) possédaient une ancienneté d'au moins 10 ans de carrière dans l'enseignement (37% étant en poste depuis plus de 20 ans). Le reste de l'effectif se composait de personnes ayant moins de 5 ans (14%) et entre 6 et 9 ans (9%) d'ancienneté (cf. Tableau 2).

Tableau 2. Ancienneté dans le métier

Ancienneté des personnels	Effectif	Proportion
Moins d'un an	36	4%
Entre 1 et 5 ans	119	14%
Entre 6 et 9 ans	76	9%
Entre 10 et 20 ans	307	36%
Plus de 20 ans	317	37%
Total	855	100%

Cette distribution statistique étant cohérente avec celle des enseignants de l'Académie de Martinique (2020a), nous considérons que l'échantillon est suffisamment représentatif de la population mère.

Résultats

Pour l'analyse des données, nous avons regroupé les questions en suivant cinq axes de discussion : les conditions matérielles de travail, les difficultés logistiques engendrées par le confinement, les attitudes face à l'éducation à distance, les contraintes liées à la continuité pédagogique et, enfin, la charge mentale des enseignants.

L'injonction à la continuité pédagogique : des conditions matérielles insuffisantes

Bien que la presque totalité (99%) de notre échantillon déclarait posséder un ordinateur personnel, 15% déclaraient aussi devoir le partager avec un autre membre du foyer. Aussi, 35% des répondants se plaignaient de ne pas disposer d'une connexion Internet adaptée aux besoins du télétravail. En général, les enseignants qui disposaient d'un meilleur accès au web percevaient

¹⁰ Le corpus des données et le *data set*, systématisé, sont librement accessibles via le DOI xxxxxxxx (voir AUTEURS, 2021).

d'une manière plus positive leur performance en tant qu'enseignants « à distance » ($R=0,27$, $P=4,62261E-16$, $N=855$).

À la différence de ce qui nous avons pu observer chez les futurs enseignants et les enseignants stagiaires de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Martinique, composante de l'Université des Antilles (AUTEURS, 2020a)¹¹, les enseignants titulaires semblent mieux lotis au regard des conditions matérielles offertes par le domaine domestique. En effet, ils sont proportionnellement plus nombreux à déclarer disposer d'un espace privatif et calme pour poursuivre dans de bonnes conditions leur activité professionnelle (Cf. Tableau 3). On doit tout de même considérer qu'un quart des répondants déclarait de ne pas disposer d'un espace de travail approprié à l'intérieur de son logement.

Tableau 3. Aménagement d'un espace de travail dédié à l'activité professionnelle

« J'ai la possibilité de m'isoler (dans une pièce du logement) pour travailler là où je suis confiné(e) ». Concernant cette affirmation, vous êtes...	Effectif	Pourcentage
Pas d'accord du tout	56	7%
Pas d'accord	50	6%
Pas vraiment d'accord	93	11%
Plutôt d'accord	218	25%
D'accord	199	23%
Tout à fait d'accord	239	28%
Total	855	100%

Bien que la plupart des enseignants disposaient d'un espace privatif pour se consacrer aux tâches professionnelles, seulement la moitié disposait d'un bureau individuel (54%) ; 18% des répondants informaient partager leur bureau avec d'autres membres de la famille et, dans 26% des cas, en l'absence d'un bureau *ad hoc*, la table de la cuisine était consacrée au télétravail. Seuls 2% des participants à l'enquête ont déclaré ne disposer d'aucun espace dédié à l'activité professionnelle (dans ce cas, les lieux les plus fréquemment investis par l'activité professionnelle étaient le canapé ou le lit). Nos analyses ont aussi montré que la possibilité de s'isoler ($R=0,07$) ou la possession d'un bureau ($R=0,05$) n'agissait pas sur l'impression d'avoir répondu à la continuité pédagogique. Toute chose égale par ailleurs, les personnels qui disent n'avoir pas augmenté leur charge de travail ont plus de chances de ne pas posséder un bureau (corrélation faible : $R=-0,10$, $P=0,0019$, $N=855$).

Tableau 4. Typologie des surfaces de travail à domicile

Type de surface pour travailler à domicile	Effectif	Proportion
Bureau individuel	462	54%
Bureau partagé	151	18%
Autre surface (table de cuisine, etc.)	221	26%
Ni bureau ni autre surface	21	2%
Total	855	100%

Il existe donc une corrélation statistique faible entre l'absence d'espace dédié à l'activité professionnelle (bureau, notamment) et l'absence de matériel informatique ($R=0,10$, $P=0,0014$, $N=855$) : la presque totalité des enseignants, en effet, dispose des outils numériques (*hardware*) nécessaires à la continuité pédagogique, mais pas tous ont pu aménager un espace de travail

¹¹ Les enquêtes que nous avons menées dans les autres INSPÉ ultramarines nous ont confirmé que ce problème n'est pas spécifique au territoire antillais mais qu'il est partagé par d'autres contextes postcoloniaux (AUTEURS, 2020b).

dédié. Comme nous le verrons dans les prochaines sections, une corrélation statistique positive a été établie entre l'absence de ressources technologiques adaptées ($R=0,62$, $P=1,67193E-94$, $N=855$) ou l'absence de connexion Internet ($R=0,37$, $P=4,51276E-30$, $N=855$) d'un côté et le sentiment d'efficacité au travail, de l'autre.

Les conditions du confinement : la charge mentale du multitasking

L'analyse des données obtenues dans le cadre de cette enquête nous a montré que la gestion de la continuité pédagogique depuis le domicile a généré chez les enseignants une charge mentale importante par effet de la multiplication des sollicitations et des tâches (professionnelles et domestiques) auxquelles répondre tout au long de la journée. Sans compter que le confinement a imposé à la population adulte la prise en charge des personnes dépendantes : les enfants, les porteurs de handicaps, les personnes âgées ou malades. Parmi nos répondants, 61% déclaraient la présence d'une personne dépendante au sein du foyer : un ou plusieurs enfants dans 82% des cas, une personne âgée dans 13% des cas et d'une personne malade (ou à risque) dans 5% dans cas. Les enseignants qui déclaraient avoir une personne à charge (notamment quand il s'agissait d'un enfant) considéraient aussi ne pas disposer des conditions nécessaires pour bien réaliser leur travail (avec des taux de corrélation significatifs : $R=-0,13$, $P=6,54919E-05$, $N=855$). Nous avons observé des corrélations statistiques importantes entre les conditions matérielles des enseignants et leur compromis avec la continuité pédagogique ($R=0,30$, $P=4,87527E-20$, $N=855$). Il en est de même pour la condition financière : le sentiment de précarité est corrélé à un moindre investissement envers les tâches imposées par la continuité pédagogique ($R=0,2$, $P=8,52564E-09$, $N=855$).

La plupart de ces tâches se réalisaient en ligne via les espaces numériques de travail (du Ministère, de l'Académie de Martinique, des établissements ou des circonscriptions académiques), notamment la messagerie électronique et les plateformes d'échange avec les familles. La majorité absolue de nos répondants y avaient accès (98%) et les utilisaient régulièrement, avec pas (84%) ou peu de difficultés (14%). Il faut quand même signaler que 2% des enseignants ont déclaré de ne pas les utiliser. Une large majorité (60%) déclarait disposer des moyens suffisants pour y accéder et les utiliser, près d'un tiers (31%) y accédant avec des difficultés et 9% avec beaucoup de difficultés. Il s'agit, donc, de problèmes qui relèvent des compétences (numériques) des enseignants, mais aussi des outils de travail et de l'infrastructure technologique de la Martinique. La dégradation des conditions de travail et la surcharge imposée par le manque de moyens ont eu un impact sur la perception que les enseignants se font de leur situation : la moitié de l'échantillon déclarait en effet se considérer dans des conditions économiques ne permettant pas de travailler correctement à distance (15% de l'effectif se disait par ailleurs en grande difficulté).

À ce ressenti négatif s'ajoutait l'impression d'être « submergé » par un grand nombre de tâches souvent perçues comme inutiles¹². En effet, 70% des personnels ont eu l'impression que leur messagerie était surchargée par des informations superflues (des mails non ciblés, notamment). Il est intéressant de souligner que la plupart des enseignants déclaraient réviser leur messagerie professionnelle quotidiennement (dans 35% des cas) et même plusieurs fois par jour (59%), une habitude à laquelle ils n'étaient pas nécessairement confrontés avant le confinement. Nous avons observé une corrélation faible entre le fait de consulter régulièrement la messagerie électronique et la perception que la charge de travail avait augmentée par effet de la continuité

¹² L'anthropologue David Graeber (2018) a longuement analysé le processus de bureaucratisation de certaines professions. Ses travaux sur les *bullshit jobs* (les travaux 'à la con') montrent comment le multitasking et les appels incessants à la réalisation de tâches qui ne constituent pas le « cœur du métier » impactent négativement le sentiment d'auto-efficacité professionnelle.

pédagogique ($R=0,13$, $P=8,60095E-05$, $N=855$). Paradoxalement, plus les enseignants jugeaient leur messagerie professionnelle ‘envahie’ par des messages qui ne les concernaient pas, moins ils avaient tendance à la consulter ($R=-0,11$, $P=0,0005$, $N=855$): il s’agit, probablement, d’une réponse adaptative, adoptée par certains enseignants afin de ‘lâcher prise’¹³. D’autant plus que 60% des enseignants se disaient insatisfaits par le suivi proposé par les inspecteurs (seuls 12% affirmaient être très satisfaits de cet accompagnement).

Les compétences numériques : condition sine qua non de la continuité pédagogique

Une note de presse diffusée en juillet 2020 par le ministère de l’Éducation nationale, de la jeunesse et des sports synthétisait la vision que les autorités se faisaient du bilan de la continuité pédagogique en affirmant que « la poursuite des apprentissages a été satisfaisante » et que « les enseignants soulignent les progrès des élèves en termes d’autonomie et de maîtrise des outils numériques » (MENJ, 2020d). L’optimisme affiché par le ministère contraste toutefois avec les résultats que nous avons obtenus lors de notre enquête. En effet, lors de l’analyse de notre corpus, nous avons découvert que seule une faible majorité des enseignants (53%) déclarait avoir répondu aux injonctions ministérielles et aux indications en provenance du Rectorat afin de garantir la continuité pédagogique. Il existe aussi une corrélation statistique positive entre la qualité de la connexion Internet et le sentiment d’avoir garanti la continuité pédagogique ($R=0,14$, $P=1,84658E-05$, $N=855$). Toutefois, il n’y a pas que l’accès au *World Wide Web* pour poursuivre un travail didactique à distance. Les données obtenues nous montrent que moins d’un tiers des enseignants interrogés déclarait posséder une très bonne maîtrise de l’outil numérique. L’aisance déclarée n’est pourtant pas en lien avec le taux d’équipement en ordinateur (pour 99% des enquêtés), smartphone (89%) et tablette (51%). Il est intéressant de noter que, même entre les enseignants se disant très à l’aise avec les outils numériques, seulement 33% déclaraient avoir utilisé activement les espaces numériques de travail (notamment, pour le dépôt des ressources pédagogiques en ligne). Ces chiffres nous confirment que la qualité de la continuité pédagogique n’a pas été tributaire ni de l’accès aux outils numériques (les enseignants ont utilisé leur matériel personnel) ni des compétences numériques des enseignants (acquises, le plus souvent, hors des formations pédagogiques offertes par le rectorat ou le ministère). De plus, les enseignants qui se déclaraient les plus à l’aise avec l’outil informatique étaient aussi ceux qui ont vu dans le confinement l’imposition d’une surcharge de travail et d’une multiplication des tâches (avec un coefficient de corrélation statistiquement significatif entre les deux variables : $R=0,10$, $P=0,003$, $N=855$).

Vraisemblablement, un des obstacles majeurs à la mise en place du dispositif de continuité pédagogique a été le manque de formation : du personnel éducatif, bien évidemment, mais aussi des équipes de direction et d’inspection. À peine un tiers des enseignants interrogés (35%) considérait avoir été bien ou très bien formé pour pouvoir travailler efficacement à distance. Un autre tiers, à l’opposé, dénonçait l’absence de formation à ce sujet. Presque la moitié de l’échantillon (47%) considérait que les compétences acquises pour faire face à la continuité pédagogique ne pouvaient pas être réinvesties dans des situations ordinaires d’apprentissage. Nous avons relevé un lien statistique évident entre le fait d’avoir suivi des formations pour acquérir des compétences nécessaires pour la didactique à distance et la perception d’avoir dispensé un enseignement de qualité dans le cadre de la continuité pédagogique ($R=0,20$, $P=5,80757E-10$, $N=855$).

Entre les enseignants interrogés, seulement une courte moitié (49%) était titulaire du *Certificat Informatique et Internet niveau 2 pour les Enseignants (C2i2e)* et presque un quart (23%)

¹³ Un comportement similaire avait été déjà observé chez les enseignants canadiens par Lucie Côté et ses collègues de l’Université du Québec en Outaouais (Côté et al., 2009).

n'avait jamais entendu parler de ce certificat. Les enseignants qui possédaient ce certificat, bien qu'ils se sentaient plus à l'aise avec l'outil informatique (avec un coefficient de corrélation significatif entre les deux variables : $R=0,15$, $P=5,03181E-06$, $N=855$), n'étaient pas plus disponibles que les autres à se former à distance pour enseigner à distance ($R=0,06$). C'est plutôt l'usage régulier de l'outil informatique qui est corrélé aux habitudes d'autoformation ($R=0,21$, $P=2,28847E-10$, $N=855$). Par ailleurs, il y a un très faible lien statistique entre l'âge des enseignants interrogés et leurs compétences numériques (respectivement $R=-0,17$, $P=2,44293E-07$, $N=855$). En général, les hommes ont tendance à se considérer plus à l'aise avec l'outil informatique que les femmes (tous âges et statuts confondus). Par contre, le lien est plus évident entre les enseignants qui déclaraient que la charge de travail avait diminué pendant le confinement et ceux qui se déclaraient plutôt ou très à l'aise avec les nouvelles technologies ($R=0,11$, $P=0,0012$, $N=855$) ou ceux qui étaient déjà habitués à déposer des ressources en ligne ($R=0,11$, $P=0,000673497$, $N=855$). L'importance de la formation initiale et continue dans le domaine de la didactique à distance et dans le développement de la motivation professionnelle ressort quand on observe que le personnel qui se déclarait le mieux formé était plus incliné à considérer avoir progressé dans sa pratique numérique pendant la période de confinement ($R=0,21$, $P=8,27707E-11$, $N=855$).

Les conditions de travail et la relation pédagogique

Dès la fermeture des établissements scolaires, le besoin de garantir une communication fluide et régulière entre les enseignants et les élèves (et, plus largement, au sein des équipes pédagogiques) est devenu un enjeu important. Les données que nous avons obtenues montrent que, pour échanger avec leurs élèves, les enseignants ont privilégié les outils mis à disposition par l'employeur (les Académies ou les établissements) : la messagerie électronique (dans 77% des cas), le cahier de textes numérique (59%) et l'espace numérique de travail (54%). Néanmoins, avec le confinement, les services de messagerie instantanée comme WhatsApp ou Zoom sont devenus des concurrents de taille : ils étaient utilisés régulièrement pour les échanges avec les étudiants par, respectivement, 54% et 9% des enseignants interrogés. Aussi, un quart de notre échantillon déclarait avoir eu recours aux SMS (24%). Par contre, quand il s'agissait d'échanger avec les collègues, les enseignants ont privilégié l'instantanéité de WhatsApp (dans 90% des cas), positionné bien devant les mails (77%) et les SMS (36%). Pour la mise en ligne des ressources pédagogiques à destination des étudiants, les enseignants ont préféré les espaces numériques de travail de l'Académie (la plateforme Colibri, dans 50% des cas) et les classes virtuelles proposées par le Centre national d'enseignement à distance (le CNED, dans 46% des cas). Les enseignants ont aussi utilisé d'autres plateformes comme YouTube (13%), Padlet (11%) et Zoom (9%), comme le montre le Tableau 5.

Tableau 5. Les outils pour la continuité pédagogique

Les outils numériques utilisés pour assurer la continuité pédagogique	Effectif	Proportion
Espace Numérique de Travail (Colibri, ProNote)	427	50%
Classe virtuelle CNED	396	46%
YouTube	114	13%
Padlet	98	11%
Zoom	78	9%
WeTransfer	27	3%
Non concerné(e) (p.ex. n'assure pas le suivi des élèves pendant le confinement)	23	3%
Autre	1	0%
Total	855	100%

Concernant les contenus et les types de ressources pédagogiques utilisés par les enseignants, la pratique la plus répandue était la diffusion auprès des élèves d'une URL qui redirigeait à des contenus librement accessibles en ligne (dans le 58% des cas), suivie par la diffusion des cours via des fichiers audio transmis par WhatsApp (38%) et par la transmission des versions numérisées des ressources imprimées (les manuels scolaires, les fichiers d'exercices ou autres, dans 33% des cas). Les sites web des établissements, par contre, étaient relativement peu utilisés. Un tiers (34%) des enseignants interrogés déclaraient que leur établissement d'affectation ne disposait pas de site Internet. Lorsque celui était disponible, 40% des répondants se limitaient à s'y rendre avec une fréquence hebdomadaire et moins d'un quart (24%) s'y rendait quotidiennement. Le manque de succès des sites web d'établissement pour contribuer à la continuité pédagogique dépend probablement des difficultés qu'impliquent leur implémentation et leur mise à jour : en effet, seulement 3% des personnes qui ont participé à notre enquête se déclaraient capables et disponibles pour alimenter celui de leur établissement (sans, pour autant, l'avoir déjà fait).

Comme nous l'avons annoncé dans les sections précédentes, la continuité pédagogique – et l'invasion de l'espace domestique des enseignants, nécessaire pour la garantir – a eu des répercussions importantes sur le temps consacré au travail. Ainsi, 54% des personnes interrogées ont eu l'impression de travailler beaucoup plus qu'à l'accoutumée quand seulement 7% ont eu l'impression de travailler moins. La plupart des enseignants interrogés ont passé plus de 2 heures par jour devant son écran (et jusqu'à 7 heures) et un enseignant sur cinq (20%) considérait qu'à cause la continuité pédagogique, les journées de travail s'étaient allongées. Ces modifications du temps de travail ont influé sur l'état de fatigue des enseignants : la majorité absolue des répondants (66%) avouait, du fait du confinement, qu'elle se sentait plus fatiguée qu'en temps normal ; une tendance qui se manifeste chez tous les personnels, sans distinction d'âge, d'ancienneté ou de statut (le niveau de corrélation étant, dans les trois cas, proche du zéro : $R=0,015$).

Les enseignants considéraient que les principaux freins à la continuité pédagogique étaient, par ordre d'importance, les moyens techniques à disposition, l'attitude des élèves (peu motivés selon la plupart des répondants), le manque de compétences numériques, le manque d'instructions claires de la part des instances supérieures, puis le manque de collaboration des parents et enfin le manque de temps. Les parents n'ont pas été considérés comme des partenaires collaboratifs pour assurer le suivi à domicile des étudiants¹⁴. Les enseignants les jugeaient entre peu (26%) et moyennement (55%) impliqués. On observe une corrélation claire entre la perception qu'ont les enseignants du taux de participation des élèves aux activités en ligne et le niveau d'implication des familles ($R=0,21$, $P=3,25982E-10$, $N=855$). L'analyse des réponses obtenues montre aussi que, aux yeux des enseignants, l'implication parentale semble participer à la réussite scolaire en contexte de confinement avec autant – sinon plus – d'impact que celui généré par les enseignants mêmes (en effet, le coefficient de corrélation est, dans ce dernier cas, plus faible : $R=0,172$, $P=43761E-07$, $N=855$).

Pour confirmer le pessimisme dominant entre les enseignants interrogés lors de cette étude, on peut considérer que la perception qu'ils avaient de l'implication des étudiants était plutôt négative. Moins d'un enseignant sur dix (7%) pouvait affirmer que la totalité (ou presque) des élèves lui rendait régulièrement les travaux requis. Par contre, 39% des enseignants déclaraient

¹⁴ À ce sujet, il est important de rappeler que les perceptions des différents acteurs par rapport au même phénomène peuvent se révéler très éloignées et souvent en contraste. Les études sur la l'implication parentale dans le suivi scolaire en contexte de confinement montrent, par exemple, que la plupart des parents considèrent que la continuité pédagogique les a chargés d'un fardeau pour lequel ils étaient peu ou pas préparés, tout en tenant à souligner qu'ils ont fait de leur mieux pour assurer les tâches requises et répondre aux attentes des enseignants (pour le contexte ultramarin, voir Cadosteau et *al.*, 2020).

que seulement une minorité (20% ou moins) des élèves réalisait les tâches requises pour avancer dans les apprentissages ‘à distance’ (Cf. Tableau 6).

Tableau 6. Qualification du taux de présence des élèves

Lorsque vous donnez un devoir (noté ou non) aux élèves, quel est le taux de retour constaté ? Vous estimez que...	Effectif	Proportion
Non concernée	61	7%
Moins de 20% des élèves rendent le devoir	194	23%
Environ 20% des élèves rendent le devoir	134	16%
Entre 20% et 49% des élèves rendent le devoir	177	21%
Environ 50% des élèves rendent le devoir	98	11%
Entre 50% et 79% des élèves rendent le devoir	124	15%
Plus de 80% des élèves rendent le devoir	62	7%
Total	855	100%

La majorité des enseignants ont dû s’adapter à la continuité pédagogique en modifiant plus ou moins profondément leur emploi du temps (77% des réponses), notamment pour augmenter le taux de présence et d’implication des étudiants aux activités en ligne en mode synchrone (dans la plupart des cas, les leçons en *streaming*). En effet, plus les enseignants déclaraient avoir modifié leur emploi du temps en fonction des besoins des élèves, plus ils percevaient que le taux de participation des élèves aux activités à distance avait augmenté ($R=0,31$, $P=1,16053E-20$, $N=855$). Des adaptations qui ont coûté cher puisque, comme nous le verrons dans la section suivante, elles ont aussi augmenté la charge mentale des enseignants en générant du stress et de la frustration.

Panique à bord ! Entre peur de la contagion et stress d’origine professionnelle

Dans un article paru il y a plus d’une décennie sur *L’information psychiatrique*, le Docteur Patrick Légeron, psychiatre et spécialiste du stress en contexte professionnel, alertait ses lecteurs constatant que « les importants changements survenus dans le monde du travail ces dernières décennies ont entraîné l’émergence de risques nouveaux dans le domaine de la sécurité et de la santé au travail : les risques psychosociaux » (Légeron, 2008 : 809). La pandémie de COVID-19 aussi a entraîné des transformations importantes dans le paradigme classique de l’organisation du travail et, à son tour, elle aussi a facilité l’émergence d’une souffrance d’origine psychosociale chez les travailleurs confinés, comme dans le cas des enseignants.

Notre enquête montre que, globalement, les enseignants de l’Académie de Martinique déclaraient un fort niveau de stress. Les répondants considéraient que l’origine de cette détresse était surtout associée à la peur de la contagion (dans 73% des cas), à la surcharge de travail (60%) et aux restrictions à la mobilité imposées par le confinement (49%). Les enseignants qui passaient plus de temps devant un écran semblaient aussi les plus stressés et le plus fatigués : le niveau de corrélation est significatif pour les deux variables (respectivement, $R=0,18$, $P=1,15702E-07$, $N=855$ et $R=0,38$, $P=4,25692E-31$, $N=855$). En outre, le stress semble être lié au manque de compétences numériques (avec un taux de corrélation statistique de $R=-0,18$, $P=6,22987E-08$, $N=855$). Le stress étant un phénomène cumulatif, ses causes ont la tendance à interagir et s’autoalimenter : en effet, entre les enseignants qui ont participé à notre enquête, ceux qui déclaraient un niveau majeur de stress d’origine professionnelle avaient aussi la tendance à manifester plus de peur d’être contaminés par la COVID-19 ($R=0,40$, $P=1,42921E-34$, $N=855$).

Discussion des résultats et conclusion

Depuis le début de la pandémie, très peu d'enquêtes ont cherché à comprendre le ressenti des travailleurs ultramarins et encore moins se sont consacrées à l'expérience des enseignants (sauf quelques rares exceptions, comme AUTEURS, 2020a et 2020b). Au vu des spécificités de ces territoires ultrapériphériques de l'État français (l'isolement géographique et la forte identité culturelle), les études à l'échelle nationale rendent insuffisamment compte de la situation de l'outremer, dont l'écosystème éducatif, comme reconnu par de nombreux observateurs, est fortement défaillant (AUTEUR-3, 2019).

Les résultats que nous avons obtenus montrent que les obstacles structurels à la réussite éducative dans les territoires ultramarins (le manque d'infrastructures numériques de qualité, l'absence d'outils à disposition des enseignants et des étudiants, une organisation du travail très hiérarchisée et verticale) n'ont pas permis aux enseignants d'atteindre les résultats espérés. Les enseignants ont clairement perçu toutes les limites de l'éducation à distance et ils ont dressé un bilan plutôt négatif de la continuité pédagogique.

Toutefois, s'il est sûrement nécessaire d'investir dans les infrastructures éducatives de la France d'outremer, il serait aussi envisageable qu'une meilleure formation initiale et continue dans le domaine des compétences numériques et de la didactique en ligne soit proposée aux enseignants et aux futurs enseignants qui se destinent à ces territoires.

Nous espérons que notre travail pourra contribuer au débat, très à la mode, sur les opportunités offertes par le numérique : le cas de la Martinique nous montre, en effet, toutes les limites d'une politique éducative du 'tout à distance'. Et c'est justement pour réduire cette distance que, plus ou moins discrètement, les enseignants ont bricolé leur continuité pédagogique, en ne suivant pas nécessairement les consignes en provenance des instances supérieures.

Bibliographie

- Académie de Martinique. (2020a). *L'académie en chiffres 2019-2020*. Rectorat de Martinique. <http://www.ac-martinique.fr/pid36382/l-academie-chiffres.html>
- Académie de Martinique. (2020b). *Cellule académique de crise COVID-19*. Rectorat de Martinique. <http://www.ac-martinique.fr/cid150720/covid-19-l-academie-de-martinique-mobilisee.html>
- Académie de Martinique. (2020c). *Se former à des outils pour assurer la continuité pédagogique - Les webinaires de la DANE*. Rectorat de Martinique. <http://www.ac-martinique.fr/cid150281/des-outils-pour-assurer-la-continuite-pedagogique-les-webinaires-de-la-dane.html>
- Académie de Martinique. (2020d, 8 mars). *Continuité pédagogique : l'académie de Martinique et La Poste mobilisées pour maintenir le lien avec les élèves et leurs familles*. [communiqué de presse]. Rectorat de Martinique. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2019-2020/79/1/2020-04-08_CP_partenariat_academie_Laposte_1271791.pdf
- Académie de Martinique. (2020e). *Les foires aux questions*. Rectorat de Martinique. <http://www.ac-martinique.fr/cid151120/les-foires-aux-questions-faq.html>
- Académie de Martinique. (2020f). *Notice d'utilisation pour le port du masque*. Rectorat de Martinique. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2019-2020/07/8/NOTICE_MASQUES_1271078.pdf
- Académie de Martinique. (2020g). *Conseils pour bien vivre le télétravail*. Rectorat de Martinique. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2019-2020/18/3/conseils_teet#769;leet#769;travail-vuYJ_\(1\)_1264183.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2019-2020/18/3/conseils_teet#769;leet#769;travail-vuYJ_(1)_1264183.pdf)

- Académie de Martinique. (2020h). *Protocole de prise en charge des personnels symptomatiques*. Rectorat de Martinique. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2019-2020/18/5/Protocole_COVID_Personnel_1264185.docx
- Académie de Martinique. (2020i). *Lignes directrices pour la garde des enfants des personnels indispensables à la gestion de la crise sanitaire*. Rectorat de Martinique. <http://www.ac-martinique.fr/cid150722/informations-aux-eleves-et-aux-familles.html>
- Bozkurt A. e Sharma R. C. (2020): Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.
- Cadosteau, M., Guy, É., Ailincal, R. et Ali, M. (2020). Confinati nell'Eden: l'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 17(3). <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/issue/view/640>
- Clifford J. (2015): *I frutti puri impazziscono: etnografia, letteratura e arte nel XX secolo*. Bollati Boringhieri.
- Coté, L., Bertrand, M. et Gosselin, E. (2009). Le stress chez les enseignants: une analyse des stressseurs, des stratégies de coping et du processus de lâcher-prise. *Psychologie du travail et des Organisations*, 15(4), 354-379.
- DRJSCS – Directions Régionales de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (2018). *Chiffres clés de la jeunesse en Martinique*. DRJSCS. <http://martinique.drjscs.gouv.fr/sites/martinique.drjscs.gouv.fr/IMG/pdf/chiffresclesjeunesse-martinique2018.pdf>
- Duru-Bellat, M. 2007. Social Inequality in French Education: Extent and Complexity of the Issues. Dans: 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*. L'Harmattan.
- Graeber, D. (2018). *Bullshit jobs*. Les liens qui libèrent.
- INSEE - Institut national de la statistique et des études économiques. (2017). *Enquête Technologies de l'information et de la communication 2017*. INSEE.
- Jan, P. (2020a, 6 avril). *Courrier de M. le recteur Pascal Jan à destination des personnels de l'académie de Martinique*. Rectorat de Martinique. <http://www.ac-martinique.fr/cid150721/informations-aux-personnels-de-l-academie.html>
- Jan, P. (2020b, 14 avril). *Courrier de M. le recteur Pascal Jan aux parents d'élèves de l'académie de Martinique*. Rectorat de Martinique. <http://www.ac-martinique.fr/cid150722/informations-aux-eleves-et-aux-familles.html>
- Légeron, P. (2008). Le stress professionnel. *L'information psychiatrique*, 9(9), 809-820. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8409.0809>
- MENJ – ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2020a). *Circulaire n° 2020-056 du 28-2-2020. Continuité des apprentissages en cas d'éloignement temporaire ou de fermeture d'école ou d'établissement*. Bulletin officiel n° 10 du 10 mars 2020. ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo10/MENE2006547C.htm>
- MENJ – ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2020b). *Circulaire n° 2020-059 du 7-3-2020. Plan ministériel de prévention et de gestion COVID-19*. Bulletin officiel, n° 11 du 12 mars 2020. ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo11/MENG2007101C.htm>
- MENJ – ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2020c). *Circulaire du 4-5-2020. Condition de poursuite des apprentissages*. Bulletin officiel, n° 19 du 07 mai

2020. ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo19/MENE2011220C.htm>

- MENJ – ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2020d). *Enquête sur la crise sanitaire de 2020 et continuité pédagogique : la poursuite des apprentissages a été satisfaisante*. Note de presse. Juillet 2020. <https://www.education.gouv.fr/enquete-sur-la-crise-sanitaire-de-2020-et-continue-pedagogique-la-poursuite-des-apprentissages-ete-305281>
- Métayer, C. (Dir.). (2017). *Géographie de l'École*. Ministère de l'Éducation nationale – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Mével, E. (2020). La privation matérielle et sociale affecte deux Martiniquais sur cinq. Conditions de vie en 2018. *INSEE Analyses Martinique – Bulletin de l'Institut national de la statistique et des études économiques*, 43(décembre), 1-4. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4996570>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Presses Universitaires de France.
- Morin, E. (2020). *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*. Denoël.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2019) : *Résultats du PISA 2018. Note par pays : France*. PISA – OECD.

Introduction

La crise planétaire générée par la pandémie de Covid-19 a stimulé une production scientifique impressionnante en très peu de temps. De nombreuses études, dans tous les pays, se sont consacrées à analyser les conditions de vie des humains pendant le confinement, leurs peurs, leurs frustrations, leurs occupations leurs stratégies alimentaires ou leur niveau de résilience, entre autres choses.

Nous avons appris que, bien que toutes les communautés humaines et toutes les catégories sociales aient été impactées (directement ou indirectement) par cette situation exceptionnelle, certaines – plus que d'autres – ont capturé l'attention de la société civile, des médias et, bien évidemment, des chercheurs, jusqu'à alimenter un vrai débat international. C'est le cas des étudiants qui – par effet de la fermeture des établissements scolaires et d'enseignement supérieur un peu partout dans le monde – ont dû suivre pendant plusieurs mois une scolarité ou une formation universitaire à distance (Bozkurt et Sharma, 2020 ; Colao *et al.*, 2020). Plusieurs organismes intergouvernementaux, centres et équipes de recherches ont suivi de près le phénomène, bien que la plupart des travaux aient été consacrés aux étudiants de l'enseignement primaire et secondaire (Viner *et al.*, 2020. Voir aussi Lee, 2020 ou John Joseph *et al.*, 2020). Entre les travaux qui s'intéressaient aux conditions d'étude des universitaires français (comme Leyrit, 2020 ou Faller, 2020) relativement peu sont ceux qui se sont consacrés aux étudiants des outre-mer (sauf à quelques rares exceptions, voir Lollia et Issaieva, 2020).

Il s'agit d'une population tout de même particulièrement significative qui souffre des effets de l'éloignement géographique par rapport aux centres de production du savoir 'national', mais aussi d'un écosystème local fortement défaillant en termes d'infrastructures et d'offres de formation (Ali et Ailincai, 2016 ; Ali, 2020). Ce chapitre se consacre justement à présenter un cas d'étude qui veut contribuer à cette réflexion en décrivant les conditions de vie, d'étude et de travail des étudiants des deux pôles (Martinique et Guadeloupe) de l'Université des Antilles pendant la première période de confinement¹⁵.

1. Terrain d'étude et démarche de recherche

En France, la stratégie gouvernementale de réponse à l'épidémie de COVID-19¹⁶ s'est accompagnée d'un plan national de continuité pédagogique promu par le ministre de

¹⁵ Cette étude représente un des volets du projet de recherche *Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans les Outre-Mer* (FÉCOM), piloté par l'Observatoire Caraïbéen du Climat Scolaire (OCCS), équipe interne au Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF – EA4538). Le projet FÉCOM a fait l'objet d'un financement du Comité d'analyse, recherche et expertise (CARE) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Pour les résultats obtenus dans le cadre des autres volets du projet, voir Weiss *et al.*, 2020a, 2020b et 2021. Pour une présentation détaillée du projet voir : <https://observatoirecaribeenducлимatscolaire.com/fecom/>.

¹⁶ 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 en a prolongé la validité

l'Éducation¹⁷. Annoncé deux jours auparavant par le président de la République, l'arrêté du 14 mars 2020 du ministre chargé de la Santé¹⁸ ordonnait la fermeture des crèches et des établissements d'enseignement scolaire et supérieur à partir du 16 mars 2020. Cette décision s'appliquait à tout le territoire national y compris les départements et territoires d'outre-mer. Pour donner suite aux dispositions en provenance du ministère, l'Université des Antilles a donc fermé ses portes jusqu'au 11 mai 2020.

Implantée sur deux pôles, en Martinique et Guadeloupe, l'Université des Antilles est un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche relativement jeune qui naît officiellement en 2014 par effet de la scission de l'ancienne Université des Antilles et de la Guyane (qui portera aussi à la création, la même année, de l'Université de la Guyane). Elle compte 12 070 étudiants et dispose de 484 enseignants et enseignants-chercheurs titulaires repartis sur 7 campus, avec un budget global de plus de 90 millions d'euros.

Dès le début de la pandémie, la présidence de l'Université a garanti le pilotage commun des services de l'établissement ; les deux pôles, à travers leur conseil académique, ont géré de façon autonome les activités d'administration ordinaire, les budgets locaux et l'organisation des formations. Une cellule de crise a été constituée et plusieurs dispositifs ont été mis en place pour réduire la 'fracture numérique' des étudiants ne disposant pas des ressources technologiques ou de l'accès à Internet nécessaire pour profiter de la continuité pédagogique. En effet, il ne faut pas oublier que, au-delà de l'image simpliste transmise par l'imaginaire tropical d'un bonheur sous les cocotiers, la Martinique et la Guadeloupe affichent un taux de pauvreté et de précarité entre les plus hauts de la Nation (Mével, 2020 ; Reif, 2020). Ces territoires, comme les autres outre-mer français souffrent aussi d'un isolement numérique important dû au manque d'infrastructures et de réseaux de communication adaptés aux spécificités locales (Audoux et Mallemanche, 2019) : une situation qui perdure depuis des années et que des voix éminentes ont demandé à plusieurs reprises de résoudre (Doligé, 2009).

Dans ce contexte de crise, nous avons voulu explorer le vécu des étudiants antillais, les conditions de confinement et les stratégies d'adaptation qui ont adopté pour faire face à la situation. Au travers d'une enquête en ligne comportant 22 questions, nous avons interrogé plusieurs aspects de la vie étudiante et plus précisément : la disponibilité de matériel informatique et l'accès à Internet, l'aménagement de l'espace privatif, la configuration du ménage, l'activité salariée pendant les études, le lien pédagogique, le bien-être et le sentiment d'insécurité¹⁹.

L'enquête s'est réalisée en avril 2020 et nous a permis de recueillir 1679 questionnaires complets exploitables, *id est* 14% de notre population mère. Les étudiants du pôle Martinique constituent 32% de notre échantillon et ceux du pôle Guadeloupe 68% (*cf.* Tableau 1).

¹⁷ Le plan s'est concrétisé à travers une série de circulaires. La première circulaire (n.056 du 28 février 2020) a posé le principe de la continuité pédagogique en cas de fermeture des structures scolaires et universitaires ; la deuxième circulaire (n.059 du 7 mars suivant) a étendu son champ d'application ; le troisième, publiée le 13 mars suivant, a réglementé les moyens et les ressources disponibles et le quatrième, le 4 mai suivant, a établi les conditions spécifiques propres à certains territoires d'outre-mer.

¹⁸ En application de l'article L3131-1 du code de la santé publique.

¹⁹ Le stress étant désormais considéré un obstacle à la réalisation d'une activité professionnelle (Marra, 2012), cette variable a été examinée séparément.

Tableau 1. Réparation pôle d'inscription

Pôle universitaire	Effectifs	Proportions en %
Martinique	537	32,0
Guadeloupe	1142	68,0
Total général	1679	100

Les femmes sont majoritaires dans notre échantillon : elles représentent 72,8% de l'effectif. La proportion d'hommes s'élève à 26,6%. Les personnes se déclarant non binaires s'élèvent à 0,6% des enquêtés (*cf.* Tableau 2).

Tableau 2. Réparation par sexe

Sexe	Effectifs	Proportions en %
Femme	1223	72,8
Homme	446	26,6
Non Binaire	10	0,6
Total général	1679	100

Le niveau d'étude des étudiants de l'échantillon est proche de la population mère où les deux premières années universitaires représentent environ 3/5^e. Plus des tiers des étudiants interrogés sont dans leur première année (35,3%) et 27,8% sont en deuxième année. Le reste de notre échantillon se partage entre les étudiants inscrits en troisième année (19,4%), en master 1 (9,4%) et en master 2 (5,7%). Les doctorants comptent pour 1,7% des enquêtés (*cf.* Tableau 3).

Tableau 3. Répartition par niveau d'étude

Niveau d'étude	Effectifs	Proportions en %
1 ^{re} année	593	35,3
2 ^e année	467	27,8
3 ^e année	326	19,4
4 ^e année	158	9,4
5 ^e année	96	5,7
Doctorat	28	1,7
Autre	11	0,7
Total général	1679	100

De plus, 87,5% des étudiants interrogés se déclarent inactifs au moment de l'enquête. La part des salariés est donc assez faible (12,5%) au regard des statistiques nationales : en France entre 2013 et 2015, parmi les 2,4 millions de jeunes âgés de 18 à 29 ans étant inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur, près de 23 % exerçaient une activité rémunérée (DARES, 2017).

2. Résultats

Les résultats obtenus dans le cadre de cette enquête ont été systématisés autour de trois axes majeurs. Le premier regroupe toutes les variables inhérentes les conditions objectives de vie et de travail : l'équipement numérique, le type de surface de travail ou encore la constitution du ménage et l'activité salariée. Le deuxième axe cherche à comprendre la manière dont la continuité pédagogique a été vécue. Enfin, la charge mentale des étudiants constitue le troisième

axe d'interprétation des données et se penche plus particulièrement sur leur bien-être dans une période sanitaire qui modifie à la fois les rapports sociaux et les rapports aux savoirs.

2.1. Conditions de vie et de travail

Prenant comme première condition préalable au suivi des activités en ligne la possession d'un équipement informatique, nous avons sondé notre échantillon à ce sujet (*cf.* Tableau 4). Les étudiants déclaraient disposer d'un ordinateur dans 84,5% des cas²⁰ ; 93,5% disposaient d'un smartphone et 20,3% d'une tablette²¹. Bien que les étudiants qui ne disposaient d'aucun outil numérique représentaient une minorité statistique (environ 8%), au niveau de l'Université des Antilles il s'agissait quand même de presque 965 personnes ayant souffert, plus que les autres, des effets de l'isolement imposé par la fermeture de l'établissement. Il n'est pas exagéré, ici, de mentionner la souffrance : en effet, nos analyses montrent une corrélation statistique avérée entre le taux d'équipement et le niveau d'anxiété d'anticipation²² des étudiants interrogés²³.

Tableau 4. Disponibilité de ressources technologiques

Type d'équipement numérique	Effectifs	Proportions en %
Un ordinateur	1418	84,5
Un smartphone	1570	93,5
Une tablette	341	20,3
Aucun	965	7,9

La seconde condition préalable afin de participer à la continuité pédagogique étant celle de pouvoir se connecter au World Wide Web, nous avons constaté que seuls 2,2% des étudiants interrogés déclaraient ne pas avoir accès à Internet (*cf.* Tableau 5). La majorité des répondants (55%) révélait ne pas disposer d'une connexion adaptée (en raison de son instabilité ou des limites liées aux téléchargements de données). Parmi eux, seuls deux tiers des étudiants déclaraient disposer d'un ordinateur personnel (66,6%) et presque un quart était obligé de le partager avec d'autres membres du ménage. Comme on pouvait le soupçonner, parmi les étudiants qui déclaraient un accès satisfaisant à Internet (42% de l'échantillon), seulement 11% étaient contraints de partager cet ordinateur. En effet, ceux qui pouvaient investir dans l'équipement informatique pouvaient aussi investir dans une connexion de qualité au Web (et les deux types d'investissement étaient généralement reliés entre eux). Tout comme la qualité des outils à disposition influait sur le stress des étudiants, la qualité de l'accès aux réseaux de communication globale provoquait le même effet. Ainsi, le test du Khi-deux ($\chi^2=61,1$; $p=5,2668E-14$; $ddl=2$) prouve qu'au seuil de 95% ($p<0,05$), il existe une liaison statistique entre la qualité de la connexion Internet et le niveau déclaré de stress (même si son intensité reste faible : $R=0,19$).

Dès lors, lorsque l'on considère la possession d'un ordinateur et d'une connexion Internet de qualité comme conditions techniques préalables à la continuité pédagogique, l'on voit rapidement que ce pari est loin d'être gagné pour les étudiants de l'université des Antilles. Cette

²⁰ En revanche, dans le cadre d'une autre enquête, nous avons découvert que la presque totalité des enseignants antillais disposaient d'un ordinateur pour garantir la continuité pédagogique (Weiss *et al.*, 2021).

²¹ Un étudiant peut posséder plusieurs types d'équipement simultanément.

²² Aussi connue comme anticipation anxieuse ou anxiété anticipatoire, il s'agit d'une forme de stress engendrée par l'appréhension qu'on peut ressentir pour l'avenir (Sarron-Mirabel *et al.*, 2018).

²³ Ainsi, le test de Khi-deux prouve qu'au seuil de 95% ($p<0,05$), il existe un lien d'association entre le type d'équipement à disposition des étudiants et leur inquiétude exprimée quant aux examens de fin d'année universitaire ($\chi^2=37,45$; $p=1,45711E-07$; $ddl=2$).

difficulté structurelle a impacté aussi d'autres acteurs du système éducatif antillais, un phénomène que nous avons contribué à déceler par ailleurs (Weiss *et al.*, 2021).

Tableau 5. Les ressources technologiques et numériques à disposition des étudiants

Qualité de la connexion et accès à un ordinateur	Effectifs	Proportions en %
Absence de connexion	37	2,2
<i>Ne possède pas d'ordinateur</i>	8	21,6
<i>Ordinateur partagé</i>	11	29,7
<i>Ordinateur personnel</i>	18	48,7
Bonne connexion	716	42,6
<i>Ne possède pas d'ordinateur</i>	28	3,9
<i>Ordinateur partagé</i>	79	11,0
<i>Ordinateur personnel</i>	609	85,1
Connexion limitée (wifi instable ou partage de connexion)	923	55,0
<i>Ne possède pas d'ordinateur</i>	66	7,2
<i>Ordinateur partagé</i>	242	26,2
<i>Ordinateur personnel</i>	615	66,6
Ne sait pas	3	0,2
Total	1679	100

Comme l'ont démontré plusieurs travaux publiés suite à la fin de la première période de confinement, la configuration de l'habitat des Français a été fortement impactée par les contraintes imposées par le confinement, notamment le besoin de faire coexister dans un même espace plusieurs domaines d'activité (la vie domestique, la vie familiale, la vie étudiante, la vie professionnelle ou la vie sociale, entre autres. Voir Lambert, 2020). Les données dont nous disposons montrent que l'espace physique disponible et le type de surface consacrés à l'étude ont eu un impact sur l'efficacité de la continuité pédagogique. Tout d'abord, on doit souligner que près d'un tiers des étudiants ne parvenaient pas à s'isoler dans leur logement. Parmi ces premiers, plus de la moitié (53,5%) palliaient l'absence de bureau par la transformation d'un espace ordinairement destiné à un autre usage en espace de travail (comme une table de cuisine ou une table à repasser). En revanche, chez ceux pouvant s'isoler, la grande majorité (61,5%) possédait son bureau personnel et moins du 3% ne disposaient ni d'un bureau ni d'autre surface de travail. À la vue de ces données, il semblerait que certaines conditions (particulièrement favorables ou, à l'opposé, très défavorables) ont la tendance à se cumuler, en créant deux groupes plutôt différenciés d'étudiants : ceux qui disposent des moyens pour accéder à la réussite et ceux qui n'en disposent pas. Néanmoins, nos analyses montrent, qu'au seuil de 95% ($p < 0,05$), l'impossibilité de s'isoler (et l'absence d'un espace isolé, consacré à l'étude) est une condition corrélée au stress des étudiants ($\chi^2=62,76$; $p=2,35076E-15$; $ddl=1$), bien que de manière moyenne ($R=-0,19$).

Tableau 6. Type de surface disponible et possibilité de s'isoler pour travailler à domicile

Configuration de l'espace de travail	Effectifs	Proportions en %
Impossibilité de s'isoler	561	33,4
<i>Autre surface (table de cuisine, etc.)</i>	300	53,5
<i>Bureau individuel</i>	106	18,9
<i>Bureau partagé</i>	85	15,1
<i>Ni bureau ni autre surface</i>	70	12,4

Possibilité de s'isoler	1118	66,6
<i>Autre surface (table de cuisine, etc.)</i>	339	30,3
<i>Bureau individuel</i>	687	61,5
<i>Bureau partagé</i>	65	5,8
<i>Ni bureau ni autre surface</i>	27	2,4
Total	1679	100

La superposition des espaces de vie et d'étude imposée par le confinement a engendré une multiplication des tâches (domestiques, scolaires ou universitaires, par exemple) qui a particulièrement touché les ménages avec des personnes dépendantes (les enfants, les adultes majeurs, les personnes souffrant d'une maladie ou un trouble). Pour les actifs concernés, le confinement a impliqué la prise en charge des personnes dépendantes tout en poursuivant leur activité professionnelle ou leurs études. Les données que nous avons recueillies montrent qu'aux Antilles, un étudiant sur dix est contraint à la prise en charge d'une personne dépendante pendant ses études universitaires. Dans presque la moitié des cas (47,6%), il s'agit d'un enfant, et dans presque un tiers des cas (27%) il s'agit d'une personne âgée (cf. Tableau 7). Inévitablement, cette charge de travail peut constituer un puissant frein au suivi des études universitaires et *a fortiori* lorsque celles-ci se déroulent à distance.

Tableau 7. Typologie des personnes à charge

Personne(s) à charge	Effectifs	Proportions en %
Non	1494	89,0
Oui	185	11,0
<i>Autre(s) personne(s) à risque</i>	23	12,4
<i>Enfant(s)</i>	88	47,6
<i>Personne(s) âgée(s)</i>	50	27,0
<i>Personne(s) malade(s)</i>	24	13,0
Total	1679	100

2.2. Les conditions de suivi de la continuité pédagogique

À l'Université des Antilles, pendant la première période de confinement, la quasi-totalité des enseignements s'est déroulée en ligne en s'appuyant sur l'espace numérique de travail (ENT) mis à disposition des usagers, basé sur la technologie Moodle,²⁴ mais aussi – et probablement surtout – sur l'envoi des ressources d'étude par messagerie électronique (mail ou chat). Seuls 58,6% des étudiants déclaraient se rendre sans difficulté sur l'ENT universitaire ; presque un tiers (30,4%) se disaient en difficultés modérées et 9,4% en grandes difficultés (voire dans l'incapacité totale pour 1,6% des répondants) à la fois pour consulter boîte mail et ENT (cf. Tableau 8). Pour le dire autrement, quatre étudiants sur dix accédaient avec divers degrés de difficultés au média lui permettant d'étudier, mais aussi – plus prosaïquement – de garder le contact avec ses enseignants ou les services administratifs. Cette situation impacte non seulement la capacité de progresser dans ses études, mais elle a aussi la tendance à accroître le niveau d'inquiétude des étudiants. À la question de savoir s'il existe une corrélation entre l'accès aux informations et le stress éprouvé, le test de khi-deux ($\chi^2=32,65$; $p=1,40983E-06$; $ddl=4$) prouve qu'au seuil de 95% ($p<0,05$) le lien entre les deux variables est significatif même s'il reste faible ($R=-0,13$).

²⁴ Moodle est l'abréviation de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Environnement d'apprentissage dynamique modulaire orienté objet). Il s'agit d'une plateforme d'apprentissage en ligne gratuite et ouverte qui permet la création de cours et parcours formation. Son efficacité a fait l'objet de plusieurs études (dont, très récemment, ceux de Pérez-Pérez, 2020 ou Mpungose, 2020).

Tableau 8. Accès à l'ENT et à la messagerie universitaire (en%)

Accès à la messagerie électronique et aux plateformes d'enseignement	Effectifs	Proportions en %
Non, pas du tout	27	1,6
Oui mais avec beaucoup de difficultés	158	9,4
Oui mais avec un peu de difficultés	510	30,4
Oui, tout à fait	984	58,6
Total	1679	100

Ces derniers résultats nous confirment le rapport qui relie le contexte de vie des étudiants et leur réussite. Certaines conditions, comme la disponibilité de ce capital culturel dont parlaient Bourdieu et Passeron (1964), facilitent inévitablement les inégalités. En France, le milieu socio-économique influence la réussite de manière significative. Les résultats du dernier *round* de l'enquête multinationale menée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (*Program for International Student Assessment, PISA*), piloté par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019), ont mis en évidence la forte tendance au déterminisme social du système éducatif français (voir aussi Ali, 2020). Confirmant ainsi cette tendance, d'autres enquêtes ont montré que, parmi les inscrits dans l'enseignement supérieur, le taux d'échec est majeur chez les étudiants salariés (Arias et Dehon, 2007).

Notre objectif n'étant pas celui de caractériser précisément les étudiants en fonction de leur condition socio-économique, nous nous sommes limités à les interroger au regard de leur propre situation. Cet auto-positionnement nous a permis de déterminer, à partir de la perception des étudiants, le degré de dépendance entre les conditions socio-économiques du milieu domestique (telles qu'elles sont perçues par les mêmes étudiants) et le degré de participation aux activités de continuité pédagogique. À l'université des Antilles, les répondants se divisaient en deux grands groupes distincts. Bien qu'une très large majorité des étudiants (70,4%) se disaient dans des conditions soit « bonnes » (31,6%) soit « très bonnes » (38,8%), on doit souligner qu'un peu plus d'un quart (26,7%) déclarent tout de même être dans de très mauvaises (12,1%) ou dans de mauvaises (14,6%) conditions sociales et économiques (*cf.* Tableau 9).

Tableau 9. Conditions socio-économiques en continuité pédagogique (en %)

Conditions socio-économiques et continuité pédagogique	Effectifs	Proportions en %
Très mauvaises	204	12,1
Mauvaises	245	14,6
Bonnes	530	31,6
Très bonnes	668	38,8
Sans réponse	32	1,9
Total	1679	100

Les problèmes auxquels ont fait face une partie des étudiants interrogés ont contribué à entraver le suivi de cours à distance, rendu complexe par les difficultés à maintenir une relation régulière avec les enseignants et par les inquiétudes au sujet des nouvelles modalités d'évaluation. Pour mieux décrire cette dynamique, nous avons mesuré l'intensité du lien pédagogique que les enseignants ont réussi à maintenir à partir du ressenti des étudiants (*cf.* Tableau 10). De leur

point de vue, les informations reçues par leurs formateurs se sont révélées très parcellaires. Plongés dans le noir à l'annonce du confinement, 37% de notre échantillon ne reçut aucune information de la part de ses enseignants ; un étudiant sur deux avouait que le contact restait très partiel (49,7). Au final, ils n'étaient que 10% à avoir reçu toutes les informations nécessaires pour continuer leur formation depuis le domicile.

En revanche, la possibilité de 'rattraper' les cours perdus à la sortie du confinement (donc, en période estivale) ne semble pas séduire les universitaires. Si seulement 13,8% des étudiants interrogés souhaitent un rattrapage pour l'ensemble des cours, plus d'un étudiant sur quatre (26,6%) exprimait ce même besoin concernant une partie des cours uniquement. Finalement, un étudiant sur trois (32,2%) s'est déclaré satisfait des enseignements fournis dans le cadre de la continuité pédagogique et les considère comme suffisants. Notons que presque un quart (23,3%) de nos enquêtés pensaient n'avoir ni temps ni énergie si toutefois cette possibilité de rattrapage avait été mise en place.

Tableau 10. Le lien pédagogique

Le rapport avec les enseignants	Effectifs	Proportions en %
Je n'ai pas accès à ma messagerie universitaire	54	3,2
Je ne reçois aucune information	623	37,1
Je reçois les informations d'une partie des enseignants	835	49,7
Je reçois toutes les informations de tous les enseignants	167	10,0
Total	1679	100

2.3. Le stress

Dans un article paru il y a plus d'une décennie sur *L'information psychiatrique*, le Docteur Patrick Légeron, psychiatrie et spécialiste du stress en contexte professionnel, alertait ses lecteurs et lectrices constatant que « les importants changements survenus dans le monde du travail ces dernières décennies ont entraîné l'émergence de risques nouveaux dans le domaine de la sécurité et de la santé au travail : les risques psychosociaux » (Légeron, 2008 : 809). La pandémie de COVID-19 aussi a entraîné des transformations importantes dans le paradigme classique de l'organisation du travail et, à son tour, elle aussi a facilité l'émergence d'une souffrance d'origine psychosociale chez les personnes confinées, comme dans le cas des étudiants. En effet, « bien que le stress soit considéré comme un moteur pour réussir ses études, il est loin d'être un facteur favorisant la réussite pour tous les étudiants. Il favorise puis limite l'apprentissage à partir d'un certain seuil, selon une courbe en U inversée » (Marra, 2021 : 55).

Nous avons vu dans les sections précédentes tout l'intérêt de prendre en considération la subjectivité des répondants. Ainsi, les trois derniers items du questionnaire ont été consacrés aux inquiétudes des étudiants par rapport à la continuité pédagogique, aux examens de fin d'année universitaire et à la peur de la contagion (*cf.* Tableau 11). Globalement, le niveau de stress déclaré pendant la période de confinement a été très haut pour chacun des items interrogés. Les résultats obtenus rendent manifeste la souffrance (et le sentiment d'être perdus, voire abandonnés) éprouvée par une très grande partie des étudiants. Les contraintes de la continuité pédagogique et la peur de la contagion y contribuent pour une large majorité des étudiants (dans respectivement 70,6% et 61% des cas) même si la principale préoccupation semble être posée par les évaluations de fin d'année (dans 85,2% des cas).

Tableau 11. Les sources de stress en période de confinement

Éprouve du stress	Effectifs	Proportions en %
lié aux cours		
<i>Non stressé</i>	493	29,4

<i>Stressé</i>	1186	70,6
lié au virus		
<i>Non stressé</i>	654	39,0
<i>Stressé</i>	1025	61,0
lié aux évaluations		
<i>Non stressé</i>	248	14,8
<i>Stressé</i>	1431	85,2

Les sources de stress sont en général multifactorielles. En effet, d'autres variables peuvent contribuer à complexifier ce phénomène. Ainsi, on trouve par exemple une corrélation entre le stress et la charge de personnes dépendantes ($R=-0,19$), et notamment les enfants. Pour le dire autrement, la présence d'enfant en bas âge a requis un effort supplémentaire aux étudiants-parents en leur attribuant une charge mentale majeure. Enfin, nous avons découvert que, dans notre terrain d'étude, le stress ne touchait pas les genres de la même manière. En effet, les femmes souffraient, plus souvent que les hommes, d'un fort niveau d'inquiétude par rapport aux trois variables que nous avons mentionné ($\chi^2=5,2$; $p=0,022$; $ddl=1$)²⁵.

Conclusion

Le 28 septembre 2020, invitée de l'émission *Audition publique*, la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Frédérique Vidal (ancienne présidente de l'université Nice-Sophia-Antipolis) avait affiché un ton résolument optimiste sur la situation des universités françaises, tant du point de vue sanitaire que pédagogique, et ce malgré les inquiétudes croissantes des enseignants et des étudiants.

A posteriori, nous ne pouvons que confirmer la justesse de ces inquiétudes en tenant compte que l'optimisme affiché par le ministère contraste aussi avec les résultats obtenus lors de notre enquête. En effet, nous avons découvert qu'une partie importante de la population étudiante de l'université des Antilles ne dispose pas des ressources nécessaires pour suivre avec profit les activités liées à la continuité pédagogique et, d'une manière plus générale, toute activité d'éducation à distance. L'impossibilité de s'isoler pour étudier, de se connecter à l'espace numérique de travail ou de suivre régulièrement les vidéo-leçons a eu un impact non seulement sur les performances universitaires des étudiants, mais aussi sur leur bien-être, en facilitant l'émergence d'une forme de stress professionnel que d'autres auteurs ont aussi constaté (par exemple, Husky *et al.*, 2020 ; Essadek et Rabeyron, 2020 ; Bourion-Bédès *et al.*, 2021).

Pour les universitaires antillais la continuité pédagogique n'a pas été une réussite : loin de la rhétorique politique, la crise générée par la pandémie de Covid-19 a contribué à mettre à nu les défaillances du système éducatif des outre-mer français et à rendre encore plus visibles les obstacles structurels et idéologiques qui séparent les centres décisionnels de la Nation des territoires les plus périphériques de la République. Il est peut-être temps de changer de paradigme, d'innover et de développer des politiques publiques plus respectueuses des particularités locales : les moments de crise, comme l'avait justement pressenti Joseph Schumpeter (1939), peuvent parfois contribuer à des régénérations.

²⁵ Le faible effectif des répondants non binaires ne nous a pas permis de déterminer ce type de corrélations statistiques au sein de ce groupe.

Bibliographie

- Ali, M. (2020). The Education System in the French Departments of America: French Guiana, Martinique and Guadeloupe. Dans Sieglinde, Jornitz et Parreira do Amaral, Marcelo (dir.). *The Education Systems of the Americas*. Bale, Suisse: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_9-1
- Ali, M. et Ailincal, R. (2016). L'École dans les outre-mer et l'illusion de l'ascenseur social : réflexions sur la scolarisation obligatoire des peuples autochtones de la Guyane et de la Polynésie. *13e colloque international de l'Association Française d'Éducation Comparée (AFDECE)*. Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne. Paris, France, 27-28 octobre.
- Arias, É. et Dehon, C. (2007). Étudiants et universités : un seul profil de réussite ?, *Pyramides*, 14, 113-136. <http://journals.openedition.org/pyramides/250>
- Audoux, L. et Mallemanche, C. (2019, 19 juin). L'accès au numérique pour les ménages des DOM. INSEE Focus, 159. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4174498>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourion-Bédès, S., Tarquinio, C., Batt, M., Tarquinio, P., Lebreuilly, R., Sorsana, C., Legrand, K., Rousseau, H. et Baumann, C. (2021). Stress and associated factors among French university students under the COVID-19 lockdown: the results of the PIMS-CoV 19 study. *Journal of affective disorders*, 283, 108-114. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.041>
- Bozkurt A. e Sharma R. C. (2020): Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9)
- DARES - Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques – (2017). Les activités rémunérées des étudiants : quelles formes et quelle organisation ? *DARES Analyse*, ministère du Travail, 46(juillet) : 1-6. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2017-046.pdf>
- Doligé, E. (2009). Les DOM, défi pour la République, chance pour la France, 100 propositions pour fonder l'avenir. Rapport d'information n° 519 (2008-2009) fait au nom de la Mission commune d'information outre-mer, déposé le 7 juillet 2009. Paris : Sénat de la République.
- Essadek, A. et Rabeyron, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of affective disorders*, 277, 392-393. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.042>
- Faller, C. (2020). COVID-19 et continuité pédagogique en licence 3, quelles leçons pour demain?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 51-60. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-06>
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V. et Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152191. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152191>
- John Joseph, S., Singh Bhandari, S., Ranjitkar, S. et Dutta, S. (2020). School closures and mental health concerns for children and adolescents during the covid-19 pandemic. *Psychiatria Danubina*, 32(2), 309-310.
- Lambert, A., Cayouette-Remblière, J., Guéraud, É., Le Roux, G., Bonvalet, C., Girard, V. et Langlois, L. (2020). Le travail et ses aménagements : ce que la pandémie de Covid-19 a changé pour les Français. *Population et Sociétés*, (7), 1-4. <https://doi.org/10.3917/popsoc.579.0001>

- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Légeron, P. (2008). Le stress professionnel. *L'information psychiatrique*, 9(9), 809-820. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8409.0809>
- Leyrit, A. (2020). Les conditions de travail à distance et le stress ressenti par les étudiants en France pendant la période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 130-144. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-14>
- Lollia, M. et Issaieva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie? Une étude en Guadeloupe. *e-JIREF*, (1), 181-192.
- Marra, D. (2012). Performance, apprentissage et santé des étudiants. *Les Tribunes de la santé*, 2(2), 51-56. <https://doi.org/10.3917/seve.035.0051>
- Mével, E. (2020). La privation matérielle et sociale affecte deux Martiniquais sur cinq. Conditions de vie en 2018. *INSEE Analyses Martinique – Bulletin de l'Institut national de la statistique et des études économiques*, 43(décembre), 1-4. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4996570>
- Mpungose, C. B. (2020). Is Moodle a platform to decolonise the university curriculum? Lecturers' reflections. *Africa Education Review*, 17(1), 100-115. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1479645>
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2019) : Résultats du PISA 2018. Note par pays : France. PISA – OECD.
- Pérez-Pérez, M., Serrano-Bedia, A. M., & García-Piqueres, G. (2020). An analysis of factors affecting students perceptions of learning outcomes with Moodle. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1114-1129. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664730>
- Reif, X. (2020). En Guadeloupe, deux personnes sur cinq sont en privation matérielle et sociale. Conditions de vie en 2018. *INSEE Analyses Guadeloupe – Bulletin de l'Institut national de la statistique et des études économiques*, 46(décembre), 1-4. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4996443>
- Sarron-Mirabel, C., Sarron, P. et Vera, L. (2018). Chapitre 4. La peur d'avoir peur, l'anticipation. Dans : C. Sarron-Mirabel, P. Sarron et L. Vera (Dir), *Comment soigner une phobie avec les TCC: Mieux comprendre pour mieux traiter* (p. 84-96). Paris : Dunod.
- Schumpeter, J. A. (1939). *Business Cycles. A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. New York, NY, Toronto, Londres: McGraw-Hill.
- Vidal, F. (2020, 28 septembre). Covid-19 à l'université [Émission télévisé - Audition Publique]. *Public Sénat*. <https://www.publicsenat.fr/article/politique/covid-19-a-l-universite-rien-nedit-que-les-contaminations-se-fassent-au-sein-des>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. et Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Weiss, P.-O. (2021). Les universités françaises sont-elles sûres ? Une enquête de victimation dans les campus marseillais. *SociologieS* [En ligne]. <http://journals.openedition.org/sociologies/15531>
- Weiss, P.-O., Ali, M., Ramassamy, C. et Ali, G. (2020b). Gli insegnanti in formazione durante il lockdown: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i3.190>
- 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*, 31.

- Weiss, P.-O., Guilmois, C., Ali, M. et Ramassamy, C. (2021). Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question. *Carrefours de l'éducation*. Dossier thématique *Le processus éducatif pendant la crise sanitaire*, 51.
- Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M. et Ailincal, R. (2020a). 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 - International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3). 178-194. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-17>

Annexe 3 : Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer

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 Ailincai, 2019).

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

En France, la stratégie de réponse du gouvernement à la COVID-19²⁶ s'est accompagnée d'un plan national de continuité pédagogique²⁷ 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 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

²⁶ 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.

²⁷ 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.

y participer (Antona et al., 2020 ; Armitage et Nullums, 2020 ; Van Lancker et Parolin, 2020)²⁸. 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 (ESPE) – 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 (EAV²⁹) et, bien qu'ils disposent tous d'un environnement de travail 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

²⁸ 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.

²⁹ 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 Bédard, 2009). C'est un défi qui concerne les pays ayant un 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.

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 locale³⁰, des compétences et de la préparation des enseignants³¹ 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

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) ;

³⁰ 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).

³¹ En effet, comme le soulignent Alonso Vilches et ses collaborateurs : « La vitesse de transition imposée, du présentiel au distanciel, 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).

- 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 stress³².

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 17% suivent le régime alternatif (avec fréquentation partielle obligatoire) tels que les étudiants qui sont également fonctionnaires de l'éducation nationale³³. 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).

³² 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).

³³ 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.

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%

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 – 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 nécessitez 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%
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 ;

- 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 Criecken, 2020 ; Lafabrègue et Faugloire, 2020)³⁴. Pour qu'un programme de continuité pédagogique fonctionne réellement, il serait donc préférable de donner la priorité à ces facteurs, sans lesquels toute forme d'interaction à distance risque d'être particulièrement inefficace.

³⁴ 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).

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 bibliographiques.
- 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 questionnaire³⁵. 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 socioéconomiques³⁶).

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 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 technologie³⁷.

³⁵ Qui se limite donc aux personnes qui disposent, au minimum, d'un appareil (ordinateur, tablette ou smartphone) et d'un accès Internet.

³⁶ 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).

³⁷ 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).

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-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). <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.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : 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?* 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 Criekingen, 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>

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).

Lafabrègue, 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).

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.

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/xrr3gxdkijy.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/>

Annexe 4 : La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer

Introduction

La crise planétaire qui a accompagné la pandémie de COVID-19 en ce début d'année 2020³⁸ a démontré la fragilité des systèmes globaux de gouvernance, notamment pour la mise en œuvre et le suivi d'un plan global de gestion de l'urgence. En dépit des recommandations développées par les organismes intergouvernementaux (OCDE, 2020), les priorités nationales -notamment dans le domaine éducatif- ont prévalu sur la définition coordonnée d'instruments régionaux ou internationaux d'action (UNESCO, 2020a; IISUE, 2020). Une mesure mondiale a consisté en la fermeture des établissements scolaires et universitaires (Blyth et Velissaratou, 2020)³⁹, qui a imposé la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement et d'évaluation à distance dans des temporalités extrêmement courtes, engendrant des inquiétudes quant à leur efficacité (Dorne, Cooney et Sabin, 2020 ; Van Doyle, 2020).

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

Dans un tel contexte, le cas de la France est particulièrement représentatif en termes de gouvernance éducative. Il s'agit en effet d'un pays qui profite d'une économie solide, d'un système de santé à couverture universelle, d'une infrastructure numérique importante et d'un système éducatif dont les résultats, même s'ils sont loin d'être excellents, sont supérieurs aux moyennes internationales (OCDE, 2013 ; 2015 ; 2019 ; Roberts et de Oliveira, 2015). Cependant, sa structure administrative, avec une partie « métropolitaine » (la France proprement dite), située en Europe, et des territoires ultramarins, situés sur d'autres continents⁴⁰, cache une complexité qui représente aussi un obstacle à la mise en œuvre de politiques publiques réellement adaptées aux spécificités locales (Duru-Bellat, 2007 ; Farraudière, 2008 ; Métayer, 2017 ; Ali, 2019 ; Ali et Ailincal, 2019).

1.1. Mise en place du dispositif : une approche top-down et une organisation centralisée

Le déclenchement du plan national de réponse au COVID-19⁴¹ s'est accompagné de la mise en œuvre d'un dispositif national de continuité pédagogique⁴², confirmant le caractère très centralisé du système éducatif français (Mons, 2007). La mise en place de la continuité

³⁸ Au moment de la rédaction de cet article, l'épidémie virale sévissait encore dans la plupart des pays de la planète.

³⁹ L'Institut de Statistiques de l'UNESCO, qui s'est chargé de l'enquête Suivi mondial des fermetures des établissements scolaires liées au COVID-19, rapportait qu'au 26 mars 2020, 87% de la population scolaire et étudiante mondiale avait été impactée, soit plus de 1,5 milliard d'apprenants dans 165 pays (UNESCO, 2020b). Le 4 juin 2020, ils étaient 1,1 milliard, soit le 64.4% de l'ensemble des apprenants, repartis dans les 134 pays et territoires (dont certains départements français d'outre-mer) qui ont décidé de maintenir fermés les établissements d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire ou universitaire, selon les cas).

⁴⁰ La France d'outre-mer se compose de cinq départements-régions (Martinique, Guadeloupe, Guyane, La Réunion et Mayotte), de six collectivités à statut spécial (Polynésie française, Nouvelle-Calédonie, Wallis et Futuna, Saint Martin, Saint Barthélemy et Saint Pierre et Miquelon), d'un territoire inhabité (les terres australes et antarctiques françaises) et d'une propriété domaniale de l'État (l'îlot de Clipperton).

⁴¹ Par le 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, confirmé par loi n° 290 du 23 mars 2020, déclarant l'état d'urgence pour faire face à l'épidémie de covid-19, et par la loi n° 546 du 11 mai 2020, qui en a prorogé la validité.

⁴² Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a présenté le Plan ministériel de prévention et de gestion COVID-19 (circulaire n° 059 du 7 mars 2020 qui suivait la circulaire n°056 du 28 février 2020 sur la continuité des apprentissages en cas d'éloignement temporaire ou de fermeture d'école ou d'établissement). L'organisation et le suivi de la mise en œuvre de la continuité des apprentissages a été réglementée avec la circulaire du 13 mars 2020 et, finalement, les conditions de poursuite des apprentissages et de réouverture des écoles et établissements a été encadrée par la circulaire du 4 mai 2020 pour les départements français et d'outre-mer, en dehors de la Nouvelle-Calédonie.

pédagogique a reposé sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dont le pilotage a été délégué aux représentants territoriaux du ministère de l'Éducation nationale⁴³. La mise en marche forcée du dispositif préconisé par le gouvernement a rencontré plusieurs obstacles et l'opinion publique s'est vite polarisée autour des principaux axes d'action : d'abord la fermeture des établissements scolaires, ensuite le télétravail du personnel scolaire, mais également l'utilisation des outils de formation en ligne et à distance et la virtualisation des relations avec les familles des élèves. En effet, dès le début du confinement, plusieurs observateurs dans le monde et en France (Antona, Barret, Chereau *et al.*, 2020 ; Armitage et Nullums, 2020 ; Van Lancker et Parolin, 2020) ont mis en évidence les limites inhérentes à ce type de dispositif qui pourrait générer – voire renforcer – des traitements inégalitaires entre apprenants puisqu'il se base sur la présupposition que les acteurs et usagers du système éducatif national disposent des ressources nécessaires pour y participer⁴⁴. En effet, depuis plusieurs années, les enquêtes réalisées par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE, 2017) ont confirmé que, bien que la majorité de la population nationale dispose de ressources numériques de base, il existe encore une partie importante (même si statistiquement minoritaire) qui n'en dispose pas. Or, les problèmes d'équipement sont particulièrement flagrants dans les territoires de l'outre-mer (Audoux et Mallemanche, 2019), et, par ricochet, ils ont un impact manifeste sur les performances scolaires et l'employabilité de la jeunesse locale (Arneton, Bocéran et Flieller, 2013 ; INSEE, 2016a et 2016b).

1.2. L'enseignement supérieur en période de confinement : la formation enseignante

La faible prise en compte des spécificités locales dans le cadre de la mise en place de la réponse nationale au COVID-19 a eu, entre autres choses, des conséquences importantes dans la formation et le recrutement du personnel de l'éducation nationale. En France, cette tâche a été déléguée aux Instituts Supérieurs Nationaux du Professorat et de l'éducation (INSPÉ)⁴⁵ – héritiers des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ) – qui proposent des parcours de formation initiale (les Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, MEEF) et continue (sous forme de diplômes universitaires ou de parcours de préparation aux certifications académiques⁴⁶). Ils accueillent, donc, les futurs enseignants, les

⁴³ Les Recteurs des différentes Académies (par effet du décret n° 2019-1200 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). Cependant, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française, collectivités à statut spécial, disposent de leur propre Vice-rectorat qui gère directement les affaires scolaires et l'administration universitaire.

⁴⁴ Or, un récent rapport de l'Agence nationale de santé publique consacré aux perspectives de réouvertures des établissements scolaires soulignait que : « parmi les enfants de moins de 17 ans, 2% ne disposent pas, à leur domicile habituel, de l'abonnement ou du matériel pour se connecter à Internet » (Antona, Barret, Chereau *et al.*, 2020, p. 23) : depuis le début du confinement, entre le 5 et le 10% des élèves ont perdu le contact avec l'École.

⁴⁵ Par effet de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019, qui modifie certaines prévisions de la loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (norme qui a créé les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation, ESPÉ, ancêtres des INSPÉ). Ce cadre normatif n'a pas encore été intégrée au système juridique de la Nouvelle-Calédonie, qui ne dispose donc pas d'un INSPÉ mais d'un Institut de formation des maîtres (IFM, pour la formation des enseignants de l'école primaire) et d'une ESPÉ, pour le second degré. En Polynésie française, par contre, la loi n° 2013-595 a bien été intégrée au cadre juridique local – le pays disposant de son propre ESPÉ – mais le gouvernement polynésien a décidé de procrastiner l'adoption des prévisions de la loi n°2019-791 et la transformation de l'ESPÉ en INSPÉ à une date ultérieure.

⁴⁶ Il s'agit du certificat d'aptitudes professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF, pour l'enseignement primaire) et du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA, pour le secondaire).

enseignants récemment recrutés (dont les stagiaires en attente de titularisation) et les enseignants titulaires.

Au niveau national, le Réseau des INSPÉ a engagé un dialogue avec les diverses instances de gouvernance de l'Éducation nationale au sujet des principales missions des INSPÉ en cette fin d'année dans le contexte de la crise sanitaire (veiller à l'adaptation des concours de la session 2020 et aux conditions de titularisation des professeurs stagiaires qui sont également des étudiants en Master MEEF). Par rapport au premier point, le ministère de l'Éducation nationale a déjà annoncé l'aménagement de la session 2020 des concours de recrutement des enseignants et des personnels d'encadrement éducatif, dont la plupart des épreuves ont été reprogrammées⁴⁷. Cet article s'intéresse plutôt au second point, en rapport avec les conditions de formation et de validation du diplôme nécessaire à la titularisation des étudiants ayant le statut de fonctionnaires stagiaires⁴⁸. Leur formation et évaluation se basant sur l'utilisation des ressources numérique, se pose non seulement la question de leur équipement personnel, mais aussi celle des compétences numériques.

Effectivement, les INSPÉ sont aussi chargées de la « formation au numérique par le numérique » de futurs personnels de l'éducation nationale et les compétences attendues à la fin de la formation initiale des futurs enseignants coïncident avec celles attendues à l'entrée dans le métier et qui sont évaluées dans le processus de recrutement⁴⁹. Cependant, les universités françaises – et leurs composantes, dont les INSPÉ – peinent à développer des environnements virtuels d'apprentissage (*virtual learning environments, VLE*)⁵⁰ et, bien que toutes disposent de leur propre ENT, très peu proposent à leurs usagers des expériences formatives plus complexes ou innovantes (Dulbecco, 2019 ; Audrin, 2019).

1.3. La formation initiale du personnel éducatif dans l'outre-mer en temps de confinement

La France dispose d'un important réseau de formation des futurs enseignants, composé de 30 établissements, dont huit en territoire ultramarin : cinq INSPÉ (dans les départements de Martinique, Guadeloupe, Guyane, La Réunion et Mayotte), deux ESPÉ (dans les collectivités de Nouvelle-Calédonie et Polynésie française) et un Institut de Formation des Maîtres (en Nouvelle-Calédonie, consacré à la formation des futurs enseignants des écoles primaires), qui regroupent, au total, un peu moins de 4.000 étudiants (MESRI, 2020). Bien que le dispositif général de réponse au COVID-19 ait été défini « d'en haut » par le Gouvernement, certaines dispositions ont dû être adaptées en fonction des ressources disponibles localement, mais aussi de la réponse des administrations locales, qui ont parfois décidé de ne pas suivre les injonctions

⁴⁷ À la rentrée, les fonctionnaires stagiaires bénéficieront d'un accompagnement renforcé. Au printemps 2021, la procédure de titularisation comportera un oral dont les contours, esquissés par l'arrêté du 26 mai 2020 *aménageant les modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires au cours de l'année scolaire 2019-2020 du fait de la crise sanitaire née de l'épidémie de covid-19*, étaient encore à définir au moment de la rédaction de cet article.

⁴⁸ En effet, la loi n°2013-595 permet aux étudiants inscrits en première année de Master MEEF (M1) de passer les concours de recrutement de l'éducation nationale et, s'ils ont été admis, de suivre la deuxième année de Master MEEF (M2) en alternance, avec le double statut d'étudiants et de fonctionnaires stagiaires. Le cas de la Nouvelle-Calédonie est particulier : les étudiants de l'IFM (qui se destinent à l'enseignement primaire) valident un diplôme universitaire.

⁴⁹ Il s'agit notamment du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, prévu par l'arrêté du Ministre de l'éducation nationale du premier juillet du 2013.

⁵⁰ Plusieurs recherches ont confirmé les avantages de développer des environnements virtuels d'apprentissage (*virtual learning environments, VLE*) pour développer les compétences numériques, pour faciliter la mise en œuvre de parcours transdisciplinaires et personnalisés, pour garantir une évaluation formative, mais surtout pour améliorer la qualité de la formation initiale des futurs éducateurs (Peterson-Ahmad, Hovey et Peak, 2018 ; Peterson-Ahmad, Pemberton et Hovey, 2018 ; voir aussi Bédard et Béchard, 2009). Il s'agit d'un défi qui concerne notamment les pays avec de faibles taux d'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi ceux dont le territoire présente des discontinuités, comme c'est le cas de la France et de son outre-mer.

en provenance de la métropole et d'imposer, en raison des spécificités locales, des mesures adaptées au contexte.

Ces incohérences sont apparues dès le début de la crise, avec l'annonce de la fermeture de tous les établissements éducatifs de la Nation, dont les INSPÉ, à partir du 16 mars 2020. L'annonce s'est faite par l'arrêté du 14 mars 2020 dont le troisième chapitre prévoyait des mesures concernant la fermeture immédiate des établissements d'enseignement scolaire et supérieur⁵¹. Chaque Université ultramarine a donc établi son calendrier de fermeture, en essayant de s'adapter aux injonctions en provenance de Paris.

Au vu du calendrier imposé par le gouvernement (avec un arrêté qui imposait la fermeture immédiate des établissements éducatifs) l'organisation de ladite « continuité pédagogique » s'est réalisée quand les Universités avaient déjà fermé leurs portes. Le travail d'ingénierie pédagogique qui l'a accompagnée s'est donc réalisé à distance et à partir des ressources déjà disponibles (notamment les ENT), sans que des dispositifs *ad hoc* aient pu être déployés. Bien que des stratégies de continuité pédagogique, plus ou moins coordonnées, aient été mises en place, leur efficacité a été quand même débitrice de l'infrastructure numérique locale⁵², des compétences et de la préparation des enseignants⁵³ et, finalement, des ressources à disposition des étudiants. Dans ce contexte critique, qui a imposé des modes de formation et auto-formation parfois improvisés, les stratégies d'adaptation locales (celles des établissements ultramarins) et les logiques d'apprentissage (des étudiants) ont probablement représenté les facteurs décisifs pour garantir ladite continuité pédagogique. S'il est encore difficile d'évaluer l'efficacité du dispositif administratif mis en place par le gouvernement, il est tout de même possible de mesurer et décrire certains éléments du vécu des usagers pour établir un tableau d'ensemble capable de décrire la « réponse humaine » (en termes de perceptions et attitudes) face à la crise.

2. Objectifs et méthodologies

Dans ce contexte de confinement, nous avons choisi d'interroger, via une enquête en ligne comportant 24 questions, les fonctionnaires de l'Éducation nationale en formation initiale.

2.1. Structure et objectifs du questionnaire

Entre avril et mai 2020, le questionnaire a été diffusé via la messagerie électronique universitaire et s'intéressait aux items suivants :

- données générales : sexe et parcours de formation ;
- disponibilité des ressources numériques : matériel informatique et qualité de la connexion ;
- conditions de travail à distance : environnement de travail et charge de personnes dépendantes ;

⁵¹ Cependant, dans son dernier alinéa, il a été précisé que : « Le présent article est applicable au territoire métropolitain de la République », sans que d'autres indications soient prévues.

⁵² Il s'agit de la fracture numérique (en termes de réseaux et d'équipement) qui touche tous les territoires ultramarins de la France, comme l'a confirmé la dernière édition de l'enquête national Baromètre Numérique (CREDOC, 2020. Voir aussi ONNC, 2018 ; DGEN, 2017).

⁵³ En effet, ainsi que le signalent Alonso Vilches et ses collègues : « 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 requièrent entre 6 et 9 mois » (Vilches *et al.* 2020, p. 7).

- perception de la qualité de la formation reçue ;
- conditions d'accès à l'ENT universitaire ;
- suivi pédagogique de la part des formateurs ;
- conditions psychologiques, bien-être et stress⁵⁴.

À partir des commentaires des répondants, nous avons pu travailler un volet qualitatif. L'analyse quantitative a donc été complétée par l'Analyse Des Similitudes (ADS)⁵⁵ qui permet d'établir une représentation graphique en arborescences à l'aide du logiciel IRaMuTeQ⁵⁶.

2.2. La population d'étude et méthode d'analyse

Notre population d'étude correspond aux enseignants stagiaires des premier et second degrés de quatre territoires ultramarins (*cf.* Tableau 1).

TABLEAU 1. REPARTITION TERRITORIALE DE L'ECHANTILLON

	Nombre de répondants	Effectif population-mère	Poids des répondants dans la population des étudiants stagiaires
Guadeloupe	71	159	32,6%
Martinique	40	129	31,0%
Nouvelle-Calédonie	35	109	32,1%
Polynésie française	19	31	65,5%
Total	165	428	33,9%

L'analyse des résultats s'appuie sur des tris à plat et des tris croisés. Concernant le tri à plat, il s'agit de faire apparaître la tendance qui se dégage sur les différents territoires. Les tris croisés consistent à mettre en relation les réponses à des questions différentes pour rechercher les covariances. En croisant deux questions, on cherche à mettre en relation les variables et à repérer les liens statistiques entre elles (*cf.* annexe 1). Ainsi, nous utilisons le coefficient de corrélation de Pearson (R) et son test de significativité (valeur de p) selon les balises de Cohen (1988).

3. Résultats

Plusieurs items développés ci-dessous ont particulièrement retenu notre attention. En somme, il s'agit d'étudier le confinement à la lueur de la comparaison entre territoires ultramarins ainsi que par l'analyse de la force unissant différentes variables testées.

3.1. Les moyens disponibles

⁵⁴ Considérant que le stress fait partie des obstacles aux apprentissages (Dumont, LeClerc et Deslandes, 2003) nous avons investigué séparément ce dernier au sujet des cours pendant le confinement, du confinement en général, du COVID-19, des évaluations de fin de semestre et de l'obtention du diplôme (bien souvent nécessaire à la titularisation).

⁵⁵ Cette approche permet de ne pas créer de catégories a priori mais de construire les catégories à analyser à partir de similitudes formelles entre les entités au sein d'un réseau.

⁵⁶ IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) est un logiciel libre et ouvert d'analyse de données textuelles ou de statistique textuelle qui fonctionne en interface avec le langage R.

L'enquête montre tout d'abord la forte dotation des stagiaires en ordinateur (98,2%)⁵⁷, loin devant la tablette numérique (33,3%). Alors que l'on aurait pensé un taux d'équipement en smartphone proche de 100%, on observe que ce dernier frôle les 83%.

TABLEAU 2 : LE TYPE DE MATERIEL INFORMATIQUE DES ETUDIANTS STAGIAIRES

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Types de matériels numériques possédés										
un ordinateur	70	99%	38	95%	35	100%	19	100%	162	98,2%
une tablette	21	30%	14	35%	10	29%	10	53%	55	33,3%
un smartphone	59	83%	36	90%	33	94%	19	100%	147	89,1%

Considérant l'ordinateur comme l'élément de référence pour le suivi de cours en ligne, nous nous sommes interrogés sur son éventuel partage avec d'autres membres du foyer. Il en ressort que les stagiaires sont au total un peu plus de 10% à répartir les heures d'utilisations de l'ordinateur avec une autre personne. Sur ce point, les stagiaires de Martinique (15%) et de Guadeloupe (13%) sont ceux qui partagent le plus leur matériel informatique. *In fine*, l'ordinateur prend un caractère personnel chez 88,5% des étudiants stagiaires. Seul 1,2% déclarent ne pas posséder ce bien de consommation.

TABLEAU 3 : PROPRIETE PARTAGEE DE L'ORDINATEUR CHEZ LES ETUDIANTS STAGIAIRES

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Matériel personnel et partagé										
un ordinateur personnel	61	86%	33	83%	34	97%	18	95%	146	88,5%
un ordinateur partagé dans le foyer	9	13%	6	15%	1	3%	1	5%	17	10,3%
ne possède pas d'ordinateur	1	1%	1	3%	0	0%	0	0%	2	1,2%

Pour une courte moitié des répondants (47,2%), la qualité de la connexion Internet n'est pas au rendez-vous. Le problème est caractéristique de l'insuffisance des infrastructures pour une couverture Internet haut débit pour tous les habitants des différentes îles⁵⁸. Ici, les étudiants des départements français d'Amérique se montrent proportionnellement plus touchés – à eux deux, ils représentent plus de 80% des étudiants limités dans leurs activités par Internet. À ce titre, les commentaires issus du questionnaire sont très révélateurs de la présence d'une connexion très médiocre, instable ou inaccessible, une situation que certains qualifient de « stressante ». Plus précisément, nous avons décelé une corrélation statistique pour la Martinique ($R=-0,40$, $P=0,010$, $N=40$) et la Polynésie française ($R=-0,47$, $P=0,041$, $N=19$) entre la difficulté d'accès à une connexion Internet et le fait de se sentir plus stressé par le confinement. Mais étrangement, l'accès à Internet n'a pas été corrélé au stress dû aux examens, et ce, sur aucun des terrains.

TABLEAU 4 : APPRECIATION DE LA QUALITE DE LA CONNEXION INTERNET DECLAREE

	Guadeloupe	Martinique	Nouvelle-Calédonie	Polynésie	Outre-mer (4 territoires)
Total	71	40	35	19	165

⁵⁷ À titre de comparaison, le taux d'équipement en ordinateur des Martiniquais s'élevait à 74% en 2017 chez les plus de 15 ans (Audoux et Mallemanche, 2019).

⁵⁸ À ce titre, il peut exister une forte disparité entre territoires. Par exemple, le département de la Martinique est classé 63e mondial avec une note couverture de 69.49/100 (Zone ADSL, 2020).

Présence et qualité de la connexion Internet										
Bonne connexion	26	37%	22	55 %	28	80%	11	58%	87	52,7%
Connexion limitée (wifi instable ou partage de connexion avec le smartphone)	45	63%	18	45 %	7	20%	8	42%	78	47,2%
Aucune connexion Internet	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

3.2. Condition de confinement

La possibilité de s'isoler dans son lieu de résidence peut être considérée comme un autre pilier permettant d'effectuer son travail d'enseignant ou d'étudiant. En effet, lorsque l'on partage un logement, la présence d'autres membres du foyer interfère dans le déroulement de son travail. Les résultats indiquent que 37,6% des stagiaires ne peuvent pas s'isoler au cours de la journée. Sur cet item, les étudiants des territoires martiniquais et polynésien semblent en reste comparés à leurs homologues. Des corrélations ont d'ailleurs pu être établies pour la Guadeloupe ($R=-0,34$, $P=0,003$, $N=71$), la Martinique ($R=-0,54$, $P=0,0002$, $N=40$) et la Polynésie française ($R=-0,62$, $P=0,004$, $N=19$) entre l'impossibilité de s'isoler et s'estimer dans des conditions matérielles ne permettant pas la formation en ligne. Ensuite, l'impossibilité de s'isoler est corrélée au fait de se considérer dans des conditions intellectuelles défavorables au suivi de cours en ligne, notamment en Guadeloupe faiblement ($R=-0,24$, $P=0,04$, $N=71$) et en Martinique moyennement ($R=-0,48$, $P=0,001$, $N=40$). Ainsi, les différences régionales apparaissent plus nettement. Enfin, l'impossibilité de travailler isolé augmente les chances d'être stressé par le confinement en Polynésie française uniquement ($R=-0,68$, $P=0,001$, $N=19$).

TABLEAU 5 : POSSIBILITE DE S'ISOLER POUR REALISER UN TRAVAIL PROFESSIONNEL ET UNIVERSITAIRE

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Possibilité de s'isoler pour travailler										
Oui	42	59%	22	55%	28	80%	11	58 %	103	62,4%
Non	29	41%	18	45%	7	20%	8	42 %	62	37,6%

Une courte majorité seulement (53,3%) de l'échantillon ne fait pas face au défi de devoir associer activité professionnelle en ligne depuis son domicile et la charge d'une personne dépendante (enfant, senior, personne malade, personne à risque). Parmi les étudiants responsables d'une autre personne, il s'agit le plus souvent d'enfants (77,9%), puis dans une moindre mesure de personnes âgées (14,3%). Chez les stagiaires guadeloupéens, une faible corrélation statistique ($R=0,24$, $P=0,03$, $N=71$) a été établie entre la charge d'une personne dépendante et le fait de s'estimer dans des conditions matérielles rendant difficile le suivi des cours en ligne. De plus une forte corrélation ressort des analyses menées sur les stagiaires polynésiens ($R=0,64$, $P=0,003$, $N=19$) entre avoir une personne à charge et avoir le sentiment d'être dans des conditions intellectuelles ne permettant pas de suivre des cours en ligne. Étonnamment, sur les quatre terrains, nos analyses ont montré l'absence de corrélation entre avoir une personne à charge et se sentir dans des conditions sociales et économiques entravant le suivi de cours en ligne. De même, contrairement à une prénotion que nous avons, les inquiétudes pour le coronavirus n'ont pu être corrélées au fait d'être en présence d'une personne dépendante dans son foyer (cf. annexe 1).

TABLEAU 6 : LES PERSONNES DEPENDANTES AU SEIN DU FOYER

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Personne dépendante à charge dans le foyer										
Oui	31	44%	23	58%	13	37%	10	53%	77	46,6%
Non	40	56%	17	43%	22	63%	9	47%	88	53,3%
Autre(s) personne(s) à risque										
Autre(s) personne(s) à risque	2	7%	3	13%	0	0%	0	0%	5	6,5%
Enfant(s)	27	87%	20	87%	10	77%	6	60%	63	77,9%
Personne(s) âgée(s)	1	3%	0	0%	3	23%	4	40%	8	14,3%
Personne(s) malade(s)	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,3%

3.3. Les difficultés dans le confinement

Nous avons également demandé aux répondants de renseigner le degré de difficulté qu'ils avaient à accéder à leur messagerie universitaire et à Moodle. La boîte mail est un média souvent incontournable dans les mondes universitaire et professionnel, a fortiori en milieu éducatif. S'ils sont 99% à avoir accès à des services universitaires, on s'aperçoit que seulement 63% des enquêtés ont accès sans aucune difficulté à leur messagerie ainsi qu'à la plateforme avec leur matériel personnel. Le reste de l'échantillon se partage entre ceux qui y accèdent avec quelques (29%) ou avec beaucoup de difficultés (7,3%).

TABLEAU 7 : LES DIFFICULTES D'ACCES A LA MESSAGERIE ELECTRONIQUE ET A MOODLE

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Dispose des moyens (téléphone, tablette ou ordinateur) permettant correctement de consulter sa messagerie électronique universitaire et Moodle										
Non, pas du tout	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	1	0,6%
Oui, mais avec beaucoup de difficultés	7	10%	3	8%	2	6%	0	0%	12	7,3%
Oui, mais avec un peu de difficultés	26	37%	12	30%	5	14%	5	26%	48	29%
Oui, tout à fait	38	54%	24	60%	28	80%	14	74%	104	63%

Une partie du travail universitaire, notamment lorsqu'il se déroule à distance, consiste en le dépôt ou la réception de fichiers en ligne par exemple via une plateforme telle que Moodle. Sans savoir quel élément est prioritairement en cause, peu d'étudiants (0,6%) sont dans l'incapacité totale d'accéder à la plateforme au regard de leurs conditions techniques et informatiques. Seulement 55,8% accèdent sans problème à Moodle avec leur propre matériel, ce chiffre laisse penser à une certaine détresse (surtout dans les Antilles) chez ces stagiaires pour qui l'année de titularisation demande un travail conséquent et une actualisation incessante des savoirs ; une année que l'on peut aussi caractériser de stressante. À ce titre, une corrélation a pu être établie chez les Martiniquais ($R=-0,31$, $P=0,04$, $N=40$) et les Polynésiens ($R=0,54$, $P=0,01$, $N=19$) entre les peurs dues au COVID-19 et la peur que la situation nuise aux études et à l'obtention du diplôme.

TABLEAU 8 : LES MOYENS TECHNIQUES, BUREAUTIQUES ET INTERNET POUR SUIVRE UN ENSEIGNEMENT A DISTANCE

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Dispose des moyens techniques permettant correctement de suivre des cours sur Moodle ou d'autres supports en vidéo ou en audio, et d'effectuer son travail universitaire à distance (lire, écrire et envoyer ou déposer des documents sur Moodle)										
Non, pas du tout	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	1	0,6%
Oui, mais avec beaucoup de difficultés	14	20%	5	13%	2	6%	0	0%	21	12,7%
Oui, mais avec un peu de difficultés	24	34%	11	28%	7	20%	9	47%	51	30,9%
Oui, tout à fait	33	46%	23	58%	26	74%	10	53%	92	55,8%

3.4. Le maintien du lien social : cours en ligne vs face-à-face pédagogique

Ensuite, nous nous sommes penchés sur le lien éducatif qui avait perduré (ou non) entre les répondants et leurs enseignants en prenant comme indicateur principal la perception chez les stagiaires de la transmission d'informations par les formateurs universitaires. Il apparaît qu'un étudiant sur 4 signale l'absence complète d'information transmise. Seul un quart avoue avoir reçu toutes les informations nécessaires. En somme, il est légitime d'interroger la qualité de la continuité pédagogique et sans doute la préparation des formateurs pour répondre à distance aux besoins des étudiants stagiaires. Les analyses inférentielles nous renseignent davantage. On sait qu'il existe une corrélation moyenne forte entre l'absence d'informations des enseignants à propos de la continuité pédagogique et l'expression du besoin des stagiaires martiniquais ($R=0,32$, $P=0,03$, $N=40$) et Guadeloupéens ($R=0,42$, $P=0,0001$, $N=71$) pour les cours de rattrapage.

TABLEAU 9 : ÉTAT DES CONDITIONS D'ACCES A L'INFORMATION

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Estime que les enseignants ont fourni suffisamment d'informations pour suivre les cours en ligne										
Je ne sais pas, je n'ai pas accès à ma messagerie étudiante	4	6%	0	0%	0	0%	1	5%	5	3,3%
Non, pas du tout	33	46%	6	15%	1	3%	0	0%	40	24,2%
Oui, mais moins de la moitié des enseignants	9	13%	11	28%	6	17%	2	11%	28	16,9%
Oui, mais pas tous les enseignants	12	17%	15	38%	14	40%	7	37%	48	29%
Oui, tout à fait	13	18%	8	20%	14	40%	9	47%	44	26,6%

Les données concernant la liaison entre étudiant et formateur peuvent être mises en parallèle avec la demande de cours de rattrapage à la réouverture des établissements (un cinquième des répondants). Plus d'un tiers (39,4%) de l'échantillon estime que les cours en ligne ont été suffisants ; 43,6% pensent que le temps leur manquera pour participer à un éventuel rattrapage. En conséquence, ces données permettraient d'interroger les conditions d'enseignements à la prochaine rentrée universitaire. Mais pour l'heure, cette insatisfaction est sans doute à questionner au regard des difficultés des formateurs, eux-mêmes pris dans des problématiques parfois similaires n'assurant que partiellement une activité pédagogique. Ici, les stagiaires du

Pacifique forment un groupe proportionnellement plus en demande d'un dispositif de rattrapage que les stagiaires des départements français d'Amérique.

TABLEAU 10 : LE BESOIN EXPRIME DE COURS DE RATTRAPAGE A LA SORTIE DU CONFINEMENT

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Estime avoir besoin de cours de rattrapage en septembre ou à la fin du confinement										
Non, n'aura pas le temps et l'énergie	36	51%	18	45%	14	40%	4	21%	72	43,6%
Non, les cours en ligne sont suffisants	26	37%	16	40%	14	40%	9	47%	65	39,4%
Oui, pour quelques enseignements seulement	9	13%	5	13%	5	14%	5	26%	24	14,6%
Oui, tout à fait	0	0%	1	3%	2	6%	1	5%	4	2,4%

3.5. Sentiment de peur : différentes sources et niveaux

Les cinq derniers items du questionnaire se concentraient sur les inquiétudes des stagiaires vis-à-vis de la situation mondiale (la pandémie) et du contexte local (confinement, suivi des cours, évaluation, obtention du diplôme). En interrogeant les sources potentielles de stress, nous posions l'hypothèse que ces dernières agissaient négativement sur les apprentissages (donc la formation) et sur le suivi des élèves (les conditions de travail en particulier). Autrement dit, il ne suffit pas de posséder un équipement numérique, d'autres variables dont les peurs doivent être considérées. Globalement, un fort niveau de stress ressort de notre enquête. Concernant le stress lié au suivi des cours en ligne (53,3%) et au confinement (56,4%), les proportions d'étudiants se disant stressés sont plutôt proches. Les Guadeloupéens se disent plus sujets au stress que les stagiaires des autres territoires. Néanmoins, une corrélation forte existe entre ces deux items sur les quatre terrains. Lorsqu'on interroge le stress lié au virus, une fois de plus la Guadeloupe, territoire le plus touché par le COVID-19 (ARS, 2020), affiche une proportion d'étudiants stressés plus importante qu'ailleurs. De manière générale, le taux d'étudiants apeurés s'échelonne à 63%. Soulignons que les stagiaires du premier degré sont proportionnellement plus inquiets et stressés que ceux du second degré, notamment en ce qui concerne la peur du COVID-19 (57% dans le second degré contre 65% dans le premier degré). Dans cette analyse des peurs chez la population d'enquête, la question centrale réside certainement dans le stress corollaire aux examens qui rassemble 74,5% des répondants où les stagiaires du second degré (75%) s'avouent plus apeurés que leurs homologues du primaire (60%). On peut faire l'hypothèse qu'ici, le manque d'information et parfois la communication d'informations contradictoires de la part de l'administration centrale ont conduit à accentuer les peurs déjà présentes. Si à ceci on ajoute l'absence de certains formateurs dans une situation mondiale inédite, on peut vite imaginer que la panique a pu envahir nombre de formés. Ces derniers, plongés dans le noir sur des questions qu'ils jugent primordiales comme celles des évaluations, ont exprimé une importante inquiétude.

TABLEAU 11 : REGARD SUR LE STRESS DES ETUDIANTS DANS PLUSIEURS SITUATIONS ET A PLUSIEURS ECHELLES

	Guadeloupe		Martinique		Nouvelle-Calédonie		Polynésie		Outre-mer (4 territoires)	
Total	71		40		35		19		165	
Est stressé par les cours depuis le confinement										

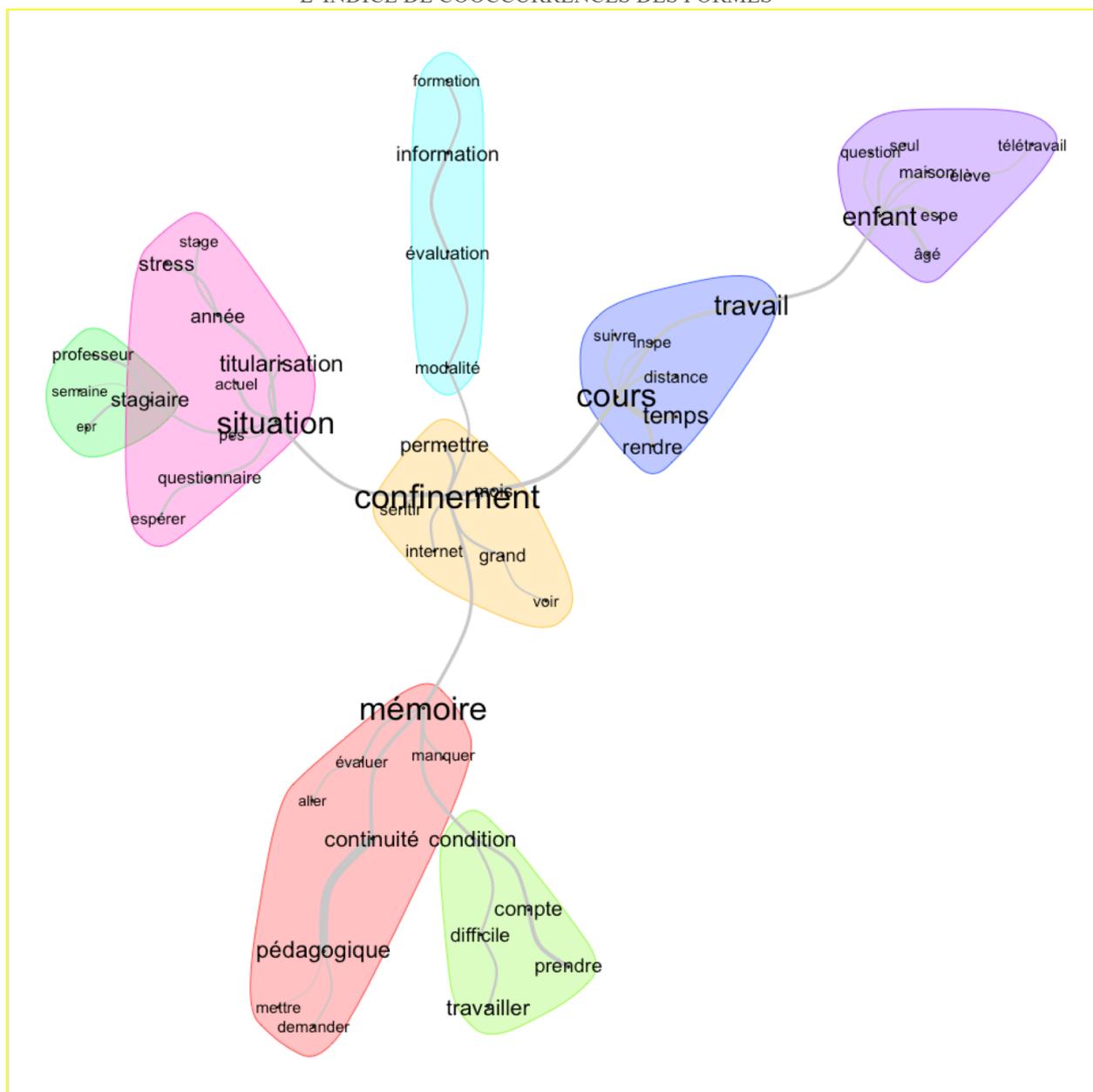
Oui	42	59 %	20	50%	17	49%	9	47 %	88	53,3%
Non	29	41 %	20	50%	18	51%	10	53 %	77	46,7%
De manière générale, se sent stressé par le confinement										
Oui	48	68 %	23	58%	18	51%	4	21 %	93	56,4%
Non	23	32 %	17	43%	17	49%	15	79 %	72	43,6%
Se sent inquiet vis-à-vis du COVID-19										
Oui	54	76 %	24	60%	16	46%	10	53 %	104	63%
Non	17	24 %	16	40%	19	54%	9	47 %	61	37%
Se sent stressé par les évaluations (partiels)										
Oui	57	80 %	26	65%	25	71%	15	79 %	123	74,5%
Non	14	20 %	14	35%	10	29%	4	21 %	42	24,5%
A peur que cette situation nuise à sa scolarité et à l'obtention de son diplôme										
Moyennement inquiet	26	38 %	17	42%	0	0%	0	0%	43	26,1%
Pas du tout inquiet	0	0%	5	13%	10	27%	4	21 %	19	11,5%
Très inquiet	38	54 %	18	45%	21	60%	15	79 %	92	55,8%
Non concerné (ne passe pas de diplôme cette année)	6	9%	0	0%	5	13%	0	0%	11	6,6%

En outre, une corrélation faible à moyenne a surgi entre le stress lié au confinement en général et les inquiétudes liées aux évaluations de fin de semestre, et ce pour la Guadeloupe ($R=0,26$, $P=0,02$, $N=71$), la Martinique ($R=0,42$, $P=0,005$, $N=40$), la Nouvelle-Calédonie ($R=0,39$, $P=0,01$, $N=35$), mais pas pour la Polynésie ($R=0,26$, $P=0,26$, $N=19$). Concernant la peur pour l'obtention du diplôme, nécessaire à la titularisation notamment, nous avons tenté de le découper en quatre modalités. Si un quart (26,1%) des étudiants stagiaires exprime un sentiment « moyen » de peur, ils sont plus de la moitié (55,8%) à se dire « très inquiets ». Les territoires du Pacifique font fi de plus de stagiaires très inquiets qu'ailleurs. Un stagiaire ultramarin sur 10 se juge « pas du tout inquiet » (11,5%). En Martinique ($R=-0,32$, $P=0,03$, $N=40$), ce dernier type de peur a pu être corrélé à la basse possession de moyens technique et technologique pour suivre un enseignement en ligne. En d'autres termes, plus les moyens sont faibles, plus les inquiétudes liées à l'obtention du diplôme ont tendance à croître. Ensuite, plus les Martiniquais ($R=-0,55$, $P=0,0002$, $N=40$) et les Néocalédoniens ($R=0,41$, $P=0,01$, $N=35$) se sentent stressés par le confinement, plus ils ont de chances de s'inquiéter pour leur étude et l'obtention du diplôme. Enfin, il apparaît une corrélation entre se sentir inquiet vis-à-vis du COVID-19 et avoir peur concernant les évaluations semestrielles chez les stagiaires martiniquais uniquement ($R=0,36$, $P=0,02$, $N=40$).

3.6. Éclairage qualitatif

Nous avons réalisé une Analyse Des Similitudes (ADS)⁵⁹, à partir de 52 commentaires, afin d’avoir un éclairage quant au discours circulant concernant à l’expérience pendant le confinement. On observe ainsi les thématiques et leurs rapports de proximité représentés ci-dessous :

FIGURE 1 : ANALYSE DES SIMILITUDES SOUS FORME D’ARBRE DE LIAISONS LEXICALES PAR OCCURRENCES DE MOTS (FREQUENCES >=3), AVEC TAILLE DE TRAIT PROPORTIONNELLE A L’INDICE DE COOCCURRENCES DES FORMES



Sans surprise, la forme *confinement* est centrale, associée à *permettre*, *sentir*, *Internet*, *grand* et *mois*, qui inscrit la réflexion dans les moyens numériques et les possibilités durant cette période. La racine lexicale se déploie en quatre branches qui révèlent des préoccupations en rapport avec le *mémoire* et *l’évaluation* ainsi que la *continuité pédagogique* dans des *conditions* difficiles

⁵⁹ L’arbre de liaisons lexicales du corpus a été généré par le calcul de cooccurrences et l’algorithme de Fruchterman-Reingold.

pour *travailler*. Une seconde branche est relative à leur *situation* étudiante, comme *stagiaire*, en rapport avec leur *titularisation*, leur *stage*, associé au *stress*. Une troisième branche, plus générique, est relative aux *modalités d'évaluation* et la question des *informations* par rapport à la *formation*. Enfin, la dernière branche évoque les *cours à distance*, le *travail* et le *suivi* dans le *temps*. Les formes *cours* et *travail* sont liées au domaine personnel, avec *enfant* et *élève*, *maison*, *âgé*, mais aussi *question*, *seul* et *télétravail*.

En résumé, les préoccupations sont centrées sur les modalités d'évaluations qui impactent leur statut actuel et à venir. En effet, la validation du master, par le mémoire et les stages conditionnent la titularisation. La continuité pédagogique est rendue complexe, d'une part en lien avec les moyens à disposition pour un travail seul à distance ; et d'autre part en termes de gestion entre contexte étudiant et vie personnelle.

4. Discussion

Depuis le début de la pandémie, d'autres enquêtes ont tenté de comprendre les conditions des étudiants pendant la période de crise (voir par exemple, Bugeja-Bloch et *al.*, 2020 ; Vilches et *al.*, 2020). Néanmoins, aucune ne s'est spécifiquement intéressée aux personnels de l'éducation nationale en formation initiale. De par leur fonction, leur employeur (le ministère de l'Éducation nationale) n'a pas hésité à leur demander de garantir la continuité pédagogique avec leurs élèves, tout en leur demandant de suivre une formation universitaire à distance et de la valider, pour obtenir la titularisation (et la garantie d'un contrat à durée indéterminée avec l'État) en tant que fonctionnaires.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que des disparités entre étudiants existent et il est légitime de se demander si une stratégie « tout à distance », souvent improvisée à la hâte, n'accentue pas les inégalités d'accès aux diplômes et à la formation. À ce titre, plusieurs enquêtes récentes révèlent cette réalité et pointent du doigt l'impact de la fracture numérique (Goltrant, Chassagne, Thibault et Thomas, 2020 ; Bugeja-Bloch, Oeser, Frouillou, Couto et Hobeïka, 2020). En France, comme dans d'autres pays, les injonctions des administrations centrales des États pour faire face à la pandémie n'ont pu résoudre le manque de moyens techniques et économiques dont souffrent les communautés les plus marginalisées. La situation a engendré de hauts niveaux d'insatisfaction et de stress chez les enseignants stagiaires de l'outre-mer, qui ont été mis en évidence dans les résultats de cette enquête. Sans compter la nécessité d'aménager un espace de travail dans le contexte domestique, à partager avec les autres membres du *nucleus* familial, ce qui a généré d'autres disparités envers les familles ne disposant pas de logements adaptés et celles intégrant dans leur sein des enfants ou d'autres personnes dépendantes. Aussi, les résultats obtenus nous suggèrent que, au-delà des problématiques liées à l'accès aux ressources, la racine du problème semble être l'impréparation à la fois des formés et des formateurs pour mettre en œuvre un dispositif de continuité pédagogique digne de ce nom ; permettant, donc, la poursuite des activités didactiques qui avaient commencé avant le confinement sans accroître l'iniquité entre les étudiants. Finalement, comme il a été constaté par plusieurs spécialistes, les formations en ligne ont un impact positif seulement sur les étudiants disposant aussi de certaines compétences – socialement construites – comme la motivation, la persévérance et la capacité d'intégrer un *feedback* pour améliorer les performances (Couto et Hobeïka, 2020 ; Decroly, Lennert et Van Crielingen, 2020 ; Lafabrègue et Faugloire, 2020)⁶⁰. Pour qu'un dispositif de continuité pédagogique puisse vraiment fonctionner, il est donc souhaitable d'agir en amont sur ces leviers, sans lesquels toute interaction à distance risque d'être fort inefficace.

⁶⁰ Plusieurs méta-analyses confirment cette tendance qui remet en cause l'engouement affiché par certains envers le « tout numérique » (voir, par exemple, Wu et *al.*, 2012 ; Means et *al.*, 2013 ; Van der Kleij et *al.*, 2015).

Réaliser une enquête de cette envergure, sur des territoires si éloignés et dans un contexte de confinement, a bien évidemment constitué un défi logistique, mais aussi méthodologique pour au moins trois raisons :

- Premièrement, parce que les terrains étudiés ne correspondent pas à la totalité de l'outre-mer français, bien que le critère de la représentativité statistique ait été respecté (plus de 30% de la population-mère)⁶¹.
- Deuxièmement, l'échantillon que nous avons défini se limitait aux fonctionnaires stagiaires inscrits en Master MEEF⁶².
- Troisièmement, parce que, en ayant opté pour une stratégie de recueil des données à distance, via des questionnaires en ligne, nous avons dû faire face à un biais évident de représentativité, puisque la population d'étudiants-fonctionnaires stagiaires de l'éducation nationale ne disposant pas des ressources numériques nécessaires n'a pas pu répondre à notre enquête⁶³. Cet exercice nous a enseigné que, en temps de crise sanitaire, s'il est toujours possible d'atteindre des populations d'étude de grande taille par le biais des réseaux globaux de communication (téléphone ou Internet), il reste par contre très difficile d'atteindre les groupes les plus marginalisés et les « isolés numériques » (pour des raisons géographiques ou socio-économiques)⁶⁴.

Conclusion

La crise globale qui est intervenue par effet de la pandémie de COVID-19 a contribué à accélérer le débat sur le futur de l'éducation. Si, d'un côté, la réponse qui a été proposée par la plupart des gouvernements de la planète a été celle de privilégier le « tout numérique », d'un autre côté l'accueil qui lui a été donné par les usagers (étudiants et enseignants) a été moins enthousiaste. La formation à distance, surtout sur le long terme, montre toutes ses limites quand elle devient obligatoire, sans qu'elle ait été adaptée aux exigences des usagers et de l'écosystème d'application. Ce constat nous invite à réfléchir autour des fragilités de certains

⁶¹ Notre enquête n'ayant pas pu atteindre les étudiants-fonctionnaires stagiaires de l'éducation nationale des INSPÉ de Guyane, La Réunion et Mayotte.

⁶² Il s'agit du parcours privilégié par la plupart des futurs personnels de l'éducation nationale. Néanmoins, certains fonctionnaires stagiaires disposant déjà d'un diplôme de Master (hors MEEF) s'inscrivent dans un parcours de formation court (le diplôme universitaire). Dans les prochaines enquêtes, il sera nécessaire de tenir compte de cette population.

⁶³ Qui concerne, donc, seulement les personnes ayant, *a minima*, un *device* – ordinateur, tablette ou *smartphone* – et un accès à internet, même si très lent.

⁶⁴ Heureusement, d'autres enquêtes, basées sur une approche ethnographique, sont en train d'explorer le ressenti de la population ultramarine en période de pandémie (voir, par exemple, Cadosteu et *al.*, 2020).

contextes marginalisés ou périphériques, comme c'est le cas des territoires d'outre-mer : des anciennes colonies de l'Empire français qui ont été intégrées plutôt récemment (à partir de la fin de la Deuxième Guerre mondiale) à la République française et qui souffrent encore aujourd'hui des effets de leur éloignement – géographique et idéologique – par rapport aux centres de décision en charge de la définition des politiques publiques (la plupart du temps situés dans la « métropole »).

Les résultats de notre étude montrent que le plan d'action pour l'éducation nationale développé et mis en œuvre par le gouvernement français, basé sur une organisation centraliste et des solutions inadaptées aux spécificités locales de ces territoires ultramarins, a engendré une surcharge de travail et de stress, tout au moins pour la population que nous avons étudiée.

Au final, on voit bien que le numérique permet effectivement de limiter certaines contraintes qui pèsent sur les apprentissages (notamment grâce à la possibilité d'accéder à certaines informations d'où on veut, quand on veut), mais on ne peut pas oublier que les TICE ne sont que des outils et jamais des solutions. Ainsi, elles n'économisent ni le travail des personnels éducatifs ni celui des étudiants, bien au contraire. L'expérience semble donc confirmer que – comme le soutenait Richard Clark (2009), spécialiste de la psychologie de l'éducation à l'*University of Southern California* – en matière d'enseignement et d'apprentissage, la pédagogie reste toujours plus importante que la technologie⁶⁵.

Références

Ali, M. et Ailincă, R. (2019). La résilience imparfaite. Les familles autochtones de la France d'outremer face au défi de la scolarisation républicaine. XVIIIème Congrès de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale (AIFREF). Fort de France, Martinique, 15-17 mai.

Ali, M. (2019). Quand l'ascenseur social tombe en panne : politiques scolaires et savoir autochtones en Guyane et Polynésie française. Journée d'études « Construction des savoirs scolaires : enjeux épistémologiques et politiques ». ESPÉ de Martinique – CRILLASH. Université des Antilles, 22 mai.

Alonso Vilches, 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, Hors-série 1*, 5-16.

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

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

Arneton, Mélissa, Christine Bocéran et André Flieller. 2013. Les performances en mathématiques des élèves des départements d'outre-mer. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Doi :10.4000/osp.4029.

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

⁶⁵ Cette idée est de plus en plus admise dans le monde francophone comme le montrent bien les travaux de Steve Bissonnette et de Mario Richard (2001) ou ceux de Valéry Psyché et ses collègues (2003).

Arrêté du 1er juillet 2013, *référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Publié sur le Journal Officiel de la République Française n° 0165 du 18 juillet, page 11994.

Arrêté du 26 mai 2020, *aménageant les modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires au cours de l'année scolaire 2019-2020 du fait de la crise sanitaire née de l'épidémie de covid-19*. Publié sur le Journal Officiel de la République Française n°0132 du 31 mai.

ARS – Agence régionale de santé. (2020). Communiqué de presse. Point de situation COVID-19 de la semaine du 30 mai au 5 juin en Guadeloupe. Pointe-à-Pitre : Préfet de la Guadeloupe.

Audoux, Ludovic et Mallemanche, Claude. (2019, 19 juin). L'accès au numérique pour les ménages des DOM. INSEE Focus, 159. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4174498>

Audrin Catherine, (2019). Innovation pédagogique en milieu universitaire : définition et pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2) : 1-5 | 2019. <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, UK: BECTA.

Bédard, Denis et Béchard, Jean-Pierre. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans Denis Bédard (éd.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses Universitaires de France.

Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal : Chenelière-Mac Graw-Hill.

Blyth, Alastair et Velissaratou, Julie. (2020). How do we re-open schools after the coronavirus pandemic? A report for the 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. En publication). 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* (2e édition). New York, New York: Academic Press.

Couto, M.-P.-et Hobeïka, P. (2020). Conditions d'études en période de confinement de nos étudiant-es du département de sociologie et d'anthropologie de l'université Paris 8.

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° 2019-1200 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° 2020-293 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 Criekingen (2020). Enquête sur les conditions d'apprentissage universitaire à distance pendant le confinement. Rapport préliminaire. Université Libre de Bruxelles. Rapport de recherche non publié.

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 avril). COVID-19 : Exacerbating Educational Inequalities ? *Public Policy Ireland*. <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>

Dulbecco, Philippe. (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 - Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254–267.

Duru-Bellat, Marie. 2007. Social Inequality in French Education: Extent and Complexity of the Issues. In *International studies in educational inequality, theory and policy*, ed. Richard Teese, Stephen Lamb, and Marie Duru-Bellat, 337-356. Dordrecht: Springer.

Farraudière, Sylvère. 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. (3 avril 2020). Analyse des conditions de travail des étudiant.es dans le cadre du confinement. Questionnaire auprès des étudiant.es de L1 et L2 LSO à l'Université Paris-Dauphine.

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). 2016a. Insertion sociale et professionnelle des jeunes en Guadeloupe. INSEE Analyses 15, December.

INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques). 2016b. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes en Martinique. INSEE Analyses 13, December.

Lafabrègue, 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.

Loi n° 2013-595 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° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Journal Officiel de la République Française*, 0174 (28 juillet).

Loi n° 2020-290 du 23 mars 2020 d'urgence pour faire face à l'épidémie de COVID-19. *Journal Officiel de la République Française*, 0072 (24 mars).

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

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., et 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 - Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Métayer, Cécile (coord). 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 : PUF.

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.

ONNC - Observatoire numérique de la Nouvelle-Calédonie. (2018). Enquête maturité numérique des ménages 2018. Nouméa : ONNC.

Psyché, V., Mendes, O. et 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, Kelly, et Élodie de Oliveira. 2015. STEM education in France: Pathways and obstacles to greater participation. In *The age of STEM: educational policy and practice across the world in science, technology, engineering and mathematics*, ed. Brigid Freeman, Simon Marginson and Russell Tytler, 215-233. Abingdon, Oxon and New York, NY: Routledge.

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 Dorne, A., Cooney, R. E. et Sabin, M. L. (2020). COVID-19 exacerbating inequalities in the US. *The Lancet*, 395, 1243-1244.

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 Lancket, W. et Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet*, 5, e243-E244.

Wu, W.H., Wu, Y.C., Chen, C.Y., Kao, H.Y., Lin, C.H., 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/>

Nous nous intéressons ici à la phrase 2 de la crise sanitaire (année universitaire 2020-2021) et aux pratiques pédagogiques des enseignant(e)s, leurs innovations et leur éventuelle souffrance au travail. Cette enquête va se dérouler jusqu'à l'été voire à l'automne 2021 et visera, à partir de mai, plusieurs autres universités ultramarines. Nous chercherons ensuite à faire des comparaisons entre territoires.

Texte introductif :

Chères et chers collègues,

Nous sommes des enseignants-chercheurs de l'Université des Antilles, membres du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF, EA-4538).

La crise sanitaire due à la COVID-19 a occasionné des bouleversements dans nos métiers forçant chacune et chacun d'entre nous à innover, à s'adapter, à se remettre en question.

Nous réalisons une enquête indépendante par questionnaire en direction de la *communauté enseignante* de l'Université des Antilles qui interroge notamment :

- **la diversité des difficultés** (pédagogiques, de recherche, personnelles, etc.) que nous avons rencontrée ;
- **la diversité des réponses que nous avons tentée d'apporter** ;
- **nos légitimes attentes** liées à cette nouvelle configuration de travail dans laquelle nous exerçons depuis plus d'un an.

Vous trouverez ci-dessous le lien vers le questionnaire :
<https://forms.gle/cazgNTaguj9CRnnH6>

Nous vous remercions pour le temps que vous voudrez bien consacrer à cette enquête dont les résultats feront l'objet de diverses communications publiques.

En cas de difficulté pour remplir le questionnaire, n'hésitez pas à nous contacter.

Pierre Fleury, INSPÉ de la Guadeloupe, UA ; pierre.fleury@univ-antilles.fr

Pierre-Olivier Weiss, INSPÉ de la Martinique, UA : pierre-olivier.weiss@univ-antilles.fr

Se reporter aux pages suivantes pour lire le questionnaire complet 'enseignant(e)'

[Questionnaire 'Enseignant'] Comment la communauté enseignante a-t-elle appréhendé les modalités des cours en ligne durant la pandémie de Covid-19 ?

Bonjour à toutes et à tous,

chercheurs à l'Université des Antilles, nous menons une étude dont la finalité est de tenter de comprendre la réalité du quotidien de la communauté enseignante face à la mise en place des cours en ligne depuis la pandémie de COVID-19. Les données récoltées doivent permettre de mieux cerner vos stratégies, difficultés, et légitimes attentes dans cette configuration de travail à distance.

Votre avis est très important et ce questionnaire ne vous demandera pas plus de 20 min. Vous pourrez, si vous le souhaitez ajouter un commentaire personnel à la fin de celui-ci. Il est par ailleurs totalement anonyme et votre identité est intraçable. Merci pour votre participation et bon courage dans cette période qui demeure encore très incertaine.

Contact : Pierre Fleury (pôle Guadeloupe) & Pierre-Olivier Weiss (pôle Martinique), Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF, EA-4538), Université des Antilles.

***Obligatoire**

Données sociodémographiques (pour mieux vous connaître)

1. État civil *

- Homme
- Femme
- Non binaire

2. Statut *

- Enseignant(e)s-chercheur(e)s
- PRCE/PRAG
- ATER
- Vacataire (chargé de cours)
- Autre contractuel
- Moniteur/monitrice
- Lecteur/lectrice
- Autre : _____

3. Âge *

- Moins de 25 ans
- Entre 25 et 34 ans
- Entre 35 à 44 ans
- Entre 45 à 55 ans
- Entre 55 à 65 ans
- Plus de 65 ans

4. Dans quelle commune résidez-vous ?

5. Sur quel pôle principal enseignez-vous ? *

- Guadeloupe
- Martinique
- Autre : _____

6. Quelle est votre composante de rattachement ? *

- FLSH - Faculté des lettres et sciences humaines
- DSI - Département scientifique interfacultaire
- FSEN - Facultés des sciences exactes et naturelles
- FSJE - Facultés des sciences juridiques et économiques
- FDE - Faculté de droit et d'économie
- UFR STAPS
- UFR des humanités caribéennes
- UFR des sciences médicales "Hyacinthe Bastaraud"
- IUT
- INSPÉ
- École doctorale 588 ou 598
- IEJ - Institut d'études judiciaires
- IPAG - Institut de préparation à l'administration générale
- Autre : _____

7. En moyenne combien de temps vous faut-il pour rejoindre votre principal lieu de travail ? *

- Moins de 15 min
- Entre 15 et 30 min
- Entre 30 et 45 min
- Entre 45 min et 1H
- Entre 1H et 1H30
- Plus de 1H30

8. Habituellement, quel(s) type(s) de transport utilisez-vous pour vous rendre sur votre principal lieu de travail (cochez plusieurs cases si besoin) *

- La marche
- Un vélo
- Un vélo électrique
- Engin de déplacement électrique
- Un bus
- Un taxi-collectif
- Un taxi
- Une voiture personnelle
- Une voiture partagée (covoiturage)
- Un avion
- Un bateau

Autre : _____

9. 8. Vous logez... *

- Dans un appartement sans extérieur
- Dans un appartement avec extérieur
- Dans une maison avec extérieur
- Dans une maison sans extérieur
- Dans une résidence universitaire
- Dans un habitat mobile

Conditions de travail

10. Dans votre logement, avez-vous la possibilité de vous isoler ? *

- Oui
- Non

11. Diriez-vous que votre espace de travail est adapté pour dispenser vos cours en ligne ? *

Oui

Non

12. Diriez-vous que votre logement est suffisamment silencieux pour télétravailler ? *

Oui

Non

13. Durant cette période de pandémie il vous a fallu opérer :

Un changement ponctuel de domicile

Un changement ponctuel de moyen de transport

Vous n'avez pas eu à changer vos habitudes

14. Chez vous et à l'université, comment qualifieriez-vous votre connexion Internet ?

	Chez vous	À l'université
Excellente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Très bonne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bonne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moyenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mauvaise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Très mauvaise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'en ai pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Depuis le premier confinement, votre contrat personnel Internet a-t-il évolué ? *

- Mon contrat, dès le départ, était suffisant
- J'avais déjà un contrat, je l'ai fait évoluer pour qu'il soit suffisant
- J'avais déjà un contrat, mais je n'ai pas pu en changer
- Je n'avais pas de contrat, mais celui que j'ai pris est insuffisant
- Je n'avais pas de contrat, mais celui que j'ai pris est suffisant
- Je n'avais pas de contrat, mais je n'ai pas pu en prendre un

Nouvelles pratiques depuis le début de la pandémie de COVID-19

16. Depuis septembre 2020, dans quelle(s) configuration(s) avez-vous été amené(e) à enseigner ? *

- 100% en distanciel
- Alternance présentiel et distanciel (hybride)
- 100% présentiel

17. Depuis le premier confinement, avez-vous dû investir dans du matériel informatique ? *

- Oui
- Non

18. Si oui, précisez quel matériel et quel montant :

19. Lors de vos enseignements, quel(s) choix d'outil(s) faites-vous ? (Distinguez présentiel et distanciel)

	En présentiel	En distanciel
Un ordinateur + caméra interne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une caméra externe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un micro externe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un tableau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une tablette numérique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 vidéoprojecteur interactif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Quelle application/logiciel utilisez-vous principalement pour vos cours en ligne ? *

- Zoom
- Bigbluebutton (BBB)
- Padlet
- Skype
- Autre : _____

21. Comment avez-vous été amené(e) à utiliser l'application ou le logiciel en question ? (cochez plusieurs cases si besoin) *

- L'administration me l'a suggéré(e)
- L'administration me l'a imposé(e)
- Je l'utilisais déjà
- Après plusieurs essais, je l'ai trouvé(e) le plus pratique
- Je l'ai trouvé(e) par moi-même
- J'ai acheté une licence personnelle
- Autre : _____

22. Comment avez-vous été formé(e) sur ce logiciel ? *

- J'ai participé à une formation offerte par l'université
- Je n'ai pas eu le temps de participer à une formation offerte
- Je n'ai pas eu de formation offerte
- Je n'ai pas eu besoin d'être formé(e)
- J'ai trouvé un moyen de me former seul(e)

23. En distanciel, à quelle fréquence vos cours étaient-ils, sont-ils et seront-ils réalisés ?

	Avant la COVID-19	Pendant la COVID-19	Après la COVID-19
Jamais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quelques fois par an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plusieurs fois par mois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plusieurs fois par semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La plupart du temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. En distanciel, comment un(e) étudiant(e) peut-il(elle) prendre la parole dans vos cours ? *

- En se manifestant avec le tchat
- En activant sa caméra
- En utilisant un symbole virtuel défini à l'avance (émoticône, main ou autre)
- En activant son micro
- En prenant la parole sans préavis
- Je ne laisse pas l'initiative de la parole aux étudiant(e)s
- Autre : _____

25. En distanciel, quand vous êtes en CM ou TD/TP, dans quel état de fonctionnement vos caméra et micro sont-ils ?

	CM	TD/TP
Caméra et micro activés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caméra activée et micro désactivé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caméra désactivée et micro activé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caméra et micro désactivés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cela varie avec le contexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. En distanciel, quand vous êtes en CM ou TD/TP, dans quel état de fonctionnement les caméras et micros de vos étudiant(e)s sont-ils ?

	CM	TD/TP
Caméra et micro activés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caméra activée et micro désactivé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caméra désactivée et micro activé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caméra et micro désactivés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cela varie avec le contexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. La caméra d'un(e) étudiant(e) est éteinte ; comment vivez-vous la situation ? (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Je n'impose pas qu'elle soit allumée
- J'impose qu'elle soit allumée
- Je ne cherche pas à vérifier son identité
- Je demande que les étudiant(e)s aient leur photo en avatar
- Je ne connais pas son niveau d'attention dans mon cours
- Je ne peux pas saisir ses réactions
- Je demande d'allumer la caméra avec un fond d'écran neutre
- Je trouve que le climat de confiance est rompu
- Je trouve que les interactions sont moins spontanées
- Caméra allumée ou éteinte, cela ne change rien pour moi

Autre : _____

28. Pendant le cours, à quelle fréquence utilisez- vous le tchat ? *

- Jamais
- Très rarement
- De temps en temps
- La plupart du temps
- Systématiquement

29. Pour quelle(s) raison(s), utilisez-vous le tchat ? *

- Non concerné(e) car je n'utilise pas le tchat
- Échanger sans interrompre mon cours
- Se faire interpeller pour une demande de prise de parole
- Laisser la possibilité d'échanges entre étudiant(e)s
- Envoyer des documents aux étudiant(e)s
- Inciter les plus réservé(e)s des étudiant(e)s à interagir

30. Quelle est la principale raison pour laquelle vous n'utilisez pas le tchat ? *

- Non concerné(e) car j'utilise le tchat
- Interagir à l'oral est plus rapide
- Cela m'oblige à être sur deux fronts simultanément
- Je veux savoir ce que les étudiant(e)s peuvent se dire
- Cela peut réduire l'attention des étudiant(e)s

31. Quand et comment réalisez-vous l'appel des étudiant(e)s qui sont en distanciel ? (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Avant le début du cours quand les étudiant(e)s sont dans la salle d'attente
- En fin de cours avant que les étudiant(e)s se déconnectent
- Au fur et à mesure des arrivées dans la salle d'attente
- Une fois que toute la mosaïque des présent(e)s est obtenue
- Je fais une copie d'écran des participant(e)s
- Je note à la main l'appel sur un document dédié
- Je rentre l'appel directement sur Hyper Planning
- Je n'ai pas pour habitude de faire l'appel

Autre : _____

32. Quel est le critère prioritaire qui explique votre stratégie pour réaliser l'appel des étudiant(e)s en distanciel

- La seule rapidité (limiter la perte de temps)
- La seule certitude (ne pas me tromper)
- La seule convivialité (privilégier le relationnel)
- Je n'ai pas pour habitude de faire l'appel

33. Dans le cas où vous verrouillez la réunion dès qu'elle commence, diriez-vous que c'est pour : (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Je ne connais pas cette fonctionnalité
- Je connais cette fonctionnalité, mais je ne l'utilise pas
- Ne pas être dérangé(e) par des étudiant(e)s en retard
- Éviter des intrusions extérieures

Autre : _____

34. Dans le cas où vous ne verrouillez pas la réunion dès qu'elle commence diriez-vous que c'est pour : (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Je ne connais pas cette fonctionnalité
- Je connais cette fonctionnalité, mais je ne l'utilise pas
- Permettre aux étudiant(e)s en retard de rejoindre la réunion
- Rendre le retour dans la salle d'attente possible lors d'une déconnexion involontaire d'un(e) étudiant(e)

Autre : _____

35. Quel(s) est(sont) le(s) critère(s) prioritaire(s) qui explique(nt) votre stratégie pour gérer l'option "écran partagé"? (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Je ne connais pas cette fonctionnalité
- Je connais cette fonctionnalité, mais je ne l'utilise pas
- Pour partager mon écran uniquement
- Pour que les étudiant(e)s partagent leur écran
- Pour que l'on puisse partager deux écrans distincts

Autre : _____

36. Quel degré de liberté laissez-vous aux étudiant(e)s en distanciel quand vous utilisez la fonction "écran partagé" ? (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Je n'utilise pas cette fonctionnalité
- Je connais cette fonctionnalité, mais je ne l'utilise pas
- Je la laisse active pour que les étudiant(e)s interviennent librement
- Je l'active de manière ciblée pour réguler les interventions
- Je l'active pour co-intervenir sur le même document
- Je l'active pour comparer deux documents simultanément issus de deux ordinateurs

Autre : _____

37. Quel(s) est (sont) le(s) critère(s) qui explique(nt) votre stratégie pour utiliser la fonctionnalité : "diviser en groupe" ? (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Je ne connais pas cette fonctionnalité
- Je connais cette fonctionnalité, mais je ne l'utilise pas
- Le logiciel que j'utilise ne propose pas cette fonction
- Varier les modalités de travail
- Diversifier les échanges en constituant des groupes aléatoires
- Constituer des groupes ciblés pour de la différenciation
- Constituer des groupes pour des activités de recherche

Autre : _____

38. Avez-vous déjà enregistré vos cours pour les mettre à la disposition de vos étudiant(e)s ? *

- Jamais
- Très rarement
- Rarement
- Souvent
- Très souvent
- Systématiquement

39. Selon vous, sur un TD/TP ou un CM de deux heures, quelle est la durée en moyenne dédiée aux actes techniques liés au distanciel (connexion, appel, partage d'écran, retard, constitution de petits groupes, déconnexion involontaire) ?

	TD/TP	CM
Zéro minute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inférieure à 5 min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 5 et 10 min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 10 et 15 min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supérieure à 15 min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le niveau le plus élevé), pendant vos cours en distanciel, les trois fonctionnalités, tchat, écran partagé et petits groupes, peuvent-elles accompagner : votre étayage (= faire parler, agir, comprendre) *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Totalement									

41. Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le niveau le plus élevé), pendant vos cours en distanciel, les trois fonctionnalités, tchat, écran partagé et petits groupes, peuvent-elles accompagner : votre pilotage (= la gestion de votre espace et du temps) *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Totalement									

42. Sur une échelle de 0 à 10 (10 étant le niveau le plus élevé), pendant vos cours en distanciel, les trois fonctionnalités, tchat, écran partagé et petits groupes, peuvent-elles accompagner : l'atmosphère (le climat) de votre cours) *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Totalem								

43. Quel regard portez-vous sur les interactions des étudiant(e)s en distanciel (CM, TD) ? Elles sont :

	en CM	en TD/TP
Plus fréquentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moins fréquentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plus riches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moins riches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aussi fréquentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aussi riches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. La période de pandémie vous a-t-elle contraint(e) à changer vos habitudes concernant l'évaluation des étudiant(e)s (CC et CT) ?

	CC - contrôle continu	CT - contrôle terminal
Sur la forme mais pas sur le fond	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sur le fond mais pas sur la forme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sur le fond et sur la forme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ni sur le fond ni sur la forme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Vous diriez que vos changements d'habitude concernant votre approche de l'évaluation sont plutôt dus :

- Aux retours que vous avez eus avec vos étudiant(e)s
- Aux retours que vous avez eus avec vos collègues
- À vos propres observations réalisées au fil de l'eau

46. Si variation(s) de fond et/ou de forme, vous diriez que ces évolutions concernant les évaluations ont été positives pour les étudiant(s) (CC, CT) :

	Contrôle continu	Contrôle terminal
Très préjudiciables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préjudiciables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plutôt préjudiciables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sans incidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plutôt favorables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Très favorables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Pouvez-vous préciser les causes de ces incidences ? *

- Il n'y a pas eu d'incidence
- Manque de lisibilité sur l'auteur des travaux rendus
- Manque d'équité à l'égard des conditions de travail
- Possibilité de travailler à plusieurs sur le même travail censé être individuel
- Accès à des informations non accessibles en temps normal
- Autre : _____

48. Quel impact la pandémie a-t-elle eu sur la qualité de votre encadrement (monographie, mémoire, thèse, ou autre) ? L'impact a été : *

- Très préjudiciable
- Préjudiciable
- Plutôt préjudiciable
- Sans incidence
- Plutôt favorable
- Favorable
- Très favorable

Votre santé et celles de vos proches

49. Depuis le début de la pandémie à cause de la covid-19 : (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Votre famille ou celle d'un proche a été endeuillée
- Un membre de votre famille ou de votre entourage a été hospitalisé(e)
- Vous avez été identifié(e) comme « cas contact »
- Vous avez dû respecter une période d'isolement
- Vous avez passé un test (PCR ou autre) qui s'est avéré positif
- Vous avez passé un test (PCR ou autre) qui s'est avéré négatif
- Vous avez été vacciné(e) contre la covid-19

50. Depuis la pandémie vos collègues considèrent le port permanent du masque à l'université comme (plusieurs réponses cumulables) : *

- Une contrainte qui nuit à leur travail
- Une contrainte qui ne nuit pas à leur travail
- Une contrainte qu'ils (elles) appliquent presque toujours
- Une contrainte qu'ils (elles) appliquent strictement
- Une contrainte qu'ils (elles) acceptent par obligation

51. Comment évaluez-vous l'évolution de votre état de santé depuis mars 2020 (début de la pandémie) ?

	Détérioration	Amélioration	Inchangé(e)
La vue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le poids	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sommeil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'appétit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La fatigue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le moral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La confiance en soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. Vous avez dû consulter un professionnel de santé, depuis la pandémie, pour une douleur (coude, bras, dos, poignet,.....) liée, à une surexposition de gestes répétés, à une mauvaise position en télétravail, ou à une au nouvelle contrainte. *

Oui

Non

53. Si oui, quelle(s) est (sont) la (les) raison(s) de l'apparition de la douleur ?

54. Si oui, quelle est la nature de la pathologie ?

55. La prise en charge a-t-elle pu soulager votre douleur ? *

- Oui
- Non
- Non concerné(e)

56. Depuis la pandémie, vous avez dû consulter un professionnel de santé pour un problème d'ordre psychologique (angoisse, stress, burnout, etc.). *

- Oui
- Non

Bilan global et avis sur l'impact de la pandémie sur mon travail

57. Quelles sont les difficultés liées à votre activité de recherche que vous avez dû affronter depuis le début de pandémie ? (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Instabilité des connexions longues distances en visioconférence
- Perte de temps due au traitement des mails
- Surcharge administrative pour la gestion des projets
- Difficultés liées à la récupération de corpus sur le terrain
- Annulation de déplacement (conférence, colloque, Erasmus+, etc.)
- Retard dans la rédaction (communication, article, ouvrage....)

Autre : _____

58. Depuis le début de la pandémie comment qualifieriez-vous l'aménagement de vos horaires de travail ? *

- Je n'ai pas eu d'aménagement d'horaire de travail
- Très préjudiciable
- Préjudiciable
- Peu préjudiciable
- Sans incidence
- Plutôt favorable
- Favorable
- Très favorable

59. Depuis le début de la pandémie, comment qualifieriez-vous l'évolution des rapports professionnels avec votre hiérarchie ? Ils se sont.... *

- Maintenus comme avant
- Plutôt détériorés
- Plutôt améliorés

60. Depuis le début de la pandémie comment qualifieriez-vous l'évolution des rapports professionnels avec vos collègues de votre service ? Ils se sont....

- Maintenus comme avant
- Plutôt détériorés
- Plutôt améliorés

61. Depuis le début de la pandémie, comment évaluez-vous votre envie de venir travailler à l'université ?

- En très forte baisse
- En forte baisse
- En baisse
- Intacte
- En hausse
- En forte hausse
- En très forte hausse

62. Quels sont à votre avis les points positifs que les enseignant(e)s vont retenir de cette expérience de formation à distance ? (cochez plusieurs cases si besoin) *

- Il n'y en a aucun
- Moins de fatigue à faire cours
- Une plus grande souplesse à travailler de chez soi
- Une meilleure disponibilité familiale
- Moins de trajet domicile-université
- Des économies financières
- Une augmentation du temps de sommeil
- Une meilleure participation des étudiant(e)s en cours
- Découvrir de nouveaux usages numériques
- Construire de nouvelles pratiques pédagogiques

63. Autres points positifs

64. Quels sont à votre avis les points négatifs que les enseignant(e)s vont retenir de cette expérience de formation à distance ? (cochez plusieurs cases si besoin)

- Il n'y en a aucun
- Plus de fatigue à faire cours
- Une augmentation du temps pour préparer mes cours
- Des difficultés à valoriser les usages numériques
- Une augmentation de la charge administrative
- La dépendance au bon fonctionnement du réseau
- L'incapacité à mener certaines activités disciplinaires
- Se tenir principalement assis(e) face à l'écran en cours
- La difficulté liée à la gestion du tableau
- Une diminution dans la dynamique des échanges en cours
- Une perte de convivialité entre collègues
- La surexposition aux écrans

65. Autres points négatifs

66. Sur une échelle de 1 à 10, quel regard général portez-vous sur l'enseignement à distance ? *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Extrêmement négatif	<input type="radio"/>	Extrêmement positif									

67. Commentaire : Quelles seraient les améliorations à apporter au dispositif d'enseignement en distanciel actuel, que vous souhaiteriez voir mettre en place ?

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.