

Langage pandémique et incommunication: quels enjeux sur l'enseignement supérieur en Méditerranée?

Dr. Abdenbi LACHKAR

Professeur des universités en sciences du langage et médias arabes

Université Paul Valéry-Université Montpellier3

Du langage pandémique: situation théorique :Le langage comme un phénomène social exprimant des réalités et des vérités sociales et un lieu par excellence d'affrontements idéologiques et de luttes pour la prise de pouvoir en société. « Le langage n'est pas puissant en lui-même, il gagne du pouvoir par l'usage que les gens puissants en font » (Meyer et Wodak, 2009 : 10). On ne tire pas sur une littérature et une terminologie pandémiques qui nous parlent

Littérature pandémique

- Jean Giono, "Le Hussard sur le toit" (1951) : la "saloperie humaine"
- Marcel Pagnol, "Les Pestiférés" (1977) : rocambolesque épidémie
- Jean-Marie Gustave Le Clézio, "La Quarantaine" (1995) : le temps suspendu de la maladie
- Laura Kasischke, "En un monde parfait" (2009) : bonheur vs virus
- Philip Roth, "Némésis" (2010) : la culpabilité face au mal

Et la terminologie?

souffrance, méfiance, panique, malheur, désarroi, ennui, absence, déni, distanciation, séparation, isolement, isolation, contrôle, torpeur, détresse, malaise, désespoir, sidération, impuissance, suicide, confusion, incertitude, désordre, anarchie, virus, épidémie, pandémie, peste, mémoire, sans mémoire, complot, complotismes, comédie, abus, spoliation, vol, vérité, mensonge, chaos, humiliation, mort, génocide, humanité en agonie. De la dimension sociale et psychosociale du langage (Charaudeau 1995, Lachkar 2010) La dimension sociale et psychosociale du langage permet de s'interroger sur le poids et la valeur d'influence du langage sur les récepteurs dans un contexte comme celui de la pandémie liée au COVID-19.

Pour une culture virologique :

- Le nombre des virus circulant dans la nature entre 600000 et 800000 virus.
- Les pandémies presque tous les cent ans avec des durées plus ou moins longues :

le choléra à partir des années 1817 et s'est développé durant les années 1823, 1824, 1829, 1832, 1837, 1840, 1860, 1863, 1875, 1881, 1896, 1899, et ce jusqu'en 1991

la grippe espagnole qui a vu le jour en 1918 et s'est répandu jusqu'en 1919. Cette grippe constituerait une des sources du H1N1 (2009). Deux hypothèses commandent l'apparition de ce virus. La première souligne que le virus est issu de la mutation d'un virus humain préexistant, impliquant que lorsque les malades l'attrapent, ils sont systématiquement immunisés. La seconde explique que ce virus est d'origine aviaire, donc une souche nouvelle qui se transmet à l'homme qui est souvent en interaction avec les animaux et les oiseaux.

le sida, comme virus transmissible sexuellement, se développe durant les années 1980 et jusqu'à maintenant il n'a pas trouvé aucun remède pouvant contribuer à la guérison des personnes infectées

le virus de la grippe H1N1, apparu en 2009, est pathogène aux humains. Ce virus est en lien avec la grippe espagnole (1918-1919), la grippe russe (1977-1978), la grippe porcine (apparue au Mexique en 2009), la maladie a fini par être classée dans la catégorie des gripes saisonnières

le SRAS (syndrome respiratoire aigu sévère) est la maladie la plus grave du XXI^e siècle. Le virus a vu le jour en Chine en 2002 et s'est transformé en pandémie en 2003, ce qui poussé l'OMS à imposer des mesures d'isolement et mise en quarantaine comme ce que l'on a vécu avec le coronavirus COVID-19.

Le SRAS et le covid-19 sont des maladies infectieuses et appartiennent à la même famille : SRAS-COV; les deux virus sont issus de la chauve-souris (selon l'Institut Pasteur) et transmissible à l'homme par le biais de l'animal ou par voie aérienne d'homme à homme.

De la communication erronée et l'incommunication

- Incommunication: absence de communication solide, claire et transparente avec des données et informations précises et détaillée pour faire adhérer le public aux stratégies de gestion par les politiques dans une période de crise.
- Incommunication observée et observable dans les contradictions affirmées dans les discours politiques et de ceux des médias officiels ou conventionnels.
- Adoption de tactiques et stratégies de communication basées sur la dissimulation des informations, les tacles dans les déclarations médiées, l'imprécision, l'opacité et le mensonge augmentant ainsi le degré du choc, alimentant la peur: renforcement du le clan des déclarés « complotistes » ou adhérant aux théories du complot.

Et l'enseignement supérieur ?

- Mesures en faveur des enseignants depuis la rentrée 2019 et jusqu'à aujourd'hui
- La loi LPR (Loi Programmation Recherche)
- Mesures en faveur des étudiants depuis le début de la crise sanitaire
- 1/ Reprise progressive des enseignements à partir de janvier
- ¶Rappel
- –Les examens et concours (dont les épreuves de contrôle continu) peuvent toujours être organisés en présentiel, dans le cadre du strict respect du protocole sanitaire de mai 2020 actualisé en novembre et avec port du masque permanent par tous.

- Les étudiants Covid + ou cas contacts qui ne pourraient se présenter aux examens doivent pouvoir bénéficier d'une session de substitution dans les deux mois qui suivent leur absence dûment justifiée –avec un délai de prévenance de 14 jours.
- ~~ç~~Rappel
- –Les bibliothèques universitaires
- –Les bibliothèques universitaires continuent à pouvoir accueillir les étudiants, en demi-jauge et sur rendez-vous.
- ~~ç~~Rappel–La restauration -Il est rappelé que les structures de restauration universitaire ne peuvent pas accueillir des étudiants en restauration assise. Seule la vente à emporter demeure autorisée, conformément à la circulaire du 30 octobre.
- ~~ç~~Reprise des enseignements
- –La reprise des enseignements du second semestre se fera pour tous les cycles en autorisant le présentiel, en mode hybride notamment pour les cours magistraux, de manière progressive et limitée. A compter de la publication de la présente circulaire et au plus tard le 8 février, tous les établissements accueilleront des étudiants en présentiel dans la limite de 20% de leur capacité d'accueil globale et dans le respect des consignes sanitaires en vigueur. Pour les étudiants, cette reprise correspond à l'équivalent d'une journée de présence par semaine.

L-Frii.com, le 26 août 2020

Depuis le début de la pandémie de covid-19, alors que l'économie est partout mise à mal, la fortune de ce milliardaire ne cesse de s'accroître. Mardi 25 août, elle a encore fait un bond, le rapprochant, selon le Forbes, de la première personne à posséder 200 milliards de dollars, soit plus de 111 020 milliards de FCFA.

Il ne s'agit de personne d'autre que de Jeff Bezos, l'homme le plus riche de la planète. Estimée à 199,7 milliards de dollars, sa fortune a augmenté de 2,2 milliards de dollars après que l'action de l'entreprise a grimpé de 1,2 %.

Sur le point de rattraper le titre historique, le PDG d'Amazon, aurait déjà dépassé la barre des 200 milliards de dollars s'il n'avait pas connu le divorce le plus coûteux de l'histoire, indique le Forbes. Il a mis fin à 25 années de mariage en juillet 2019, cédant un quart de ses actions Amazon à sa désormais ex-épouse MacKenzie Scott, laquelle détient actuellement 3,8 % de la société.

Bloomberg rapporte qu'en juillet sa fortune a explosé de 13 milliards de dollars en 24 heures, un record depuis la création en 2012 du classement « Billionnaire Index ». Ce n'est donc pas la première fois que la fortune du milliardaire bondit. Pendant la crise du coronavirus, nombreux étant ceux à avoir privilégié les achats en ligne pendant le confinement, sa plateforme de e-commerce s'est particulièrement bien portée. Depuis janvier, la valeur de l'entreprise a progressé de 73 % souligne Sputnik.



Hybridation des enseignements et fracture numérique ?



De la fraude pendant les examens finaux

- Examens à distance, en synchrone et en asynchrone, comme au premier confinement
- Les universités, impuissantes devant l'ampleur de la crise sanitaire, ne pouvaient rien faire face au nombre de fraudes constatées.

« Nous proposons au vote du CEVU le texte suivant: les examens terminaux du second semestre de l'année universitaire 2020-2021

« Les déclarations polémiques de Frédérique Vidal visent à détourner l'attention de l'opinion publique sur la gestion catastrophique de la crise à l'université par

auront lieu en distanciel, pour tous les enseignements qui se sont tenus en distanciel ce semestre, et quelle que soit la filière » **Motion du SCUM (Syndicat de Combat Universitaire de Montpellier) présentée au CEVU du 9 mars 2021.**

le MESRI. Depuis presque un an, nous réclamons avec force un plan d'urgence et des moyens supplémentaires pour faire face aux défis inédits que représente la crise sanitaire pour l'enseignement et pour la recherche. Aujourd'hui, nous dénonçons également le déni de la ministre qui refuse de voir la dégradation de nos conditions de travail et des formations, et qui n'apporte par-dessus tout, aucune réponse à la souffrance matérielle et morale des étudiant.es ce qui les plonge dans une profonde détresse. L'université est quasiment à l'arrêt, les décrochages d'études s'aggravent et se multiplient, la recherche publique est en danger et, si rien n'est fait dans les semaines qui viennent, c'est la rentrée 2021 qui sera menacée. Le départ de Frédérique Vidal ne peut attendre », **Appel des organisations syndicales de l'Enseignement supérieur et de la recherche du 16 mars 2021.**

Rien n'est comme avant et rien ne le sera dans le futur

Pour conclure :

- L'étude du langage pandémique et les enjeux de communication et d'incommunication implique une réorganisation psycho-socio-politico-pragmatique du monde
- .Réorganisation se réalisant ou respectant un double processus :
- le premier est le processus de transition
- Le second est le processus de transformation.

Références

Wodak, R. (2009). Pragmatique et Critical Discourse Analysis: un exemple d'une analyse à la croisée des disciplines.(Traduction assurée par Adèle Petitclerc, assistée de Philippe Schepens)[Texte sans coupure]. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (27), 97-125.

Formation, enseignement et Covid Quelles leçons?

Dr Hadj Dahmane et Dr. Jean-François Plateau Maîtres de conférences
Université de Haute-Alsace, Mulhouse.

Contexte

La crise sanitaire COVID-19 a révélé l'importance de l'enseignement à distance ou à « enseigner autrement ». Beaucoup d'universités, n'ayant pas eu le choix, ont tenté de boucler leurs programmes durant le confinement voire après le confinement. Toute la question s'articule autour de la manière dont la pédagogie et l'andragogie se serviraient des nouvelles technologies pour exploiter au mieux les opportunités offertes par la numérisation afin d'éviter « une année blanche ».

Cette question se traite différemment selon qu'il s'agit d'un environnement déjà préparé à une telle évolution technologique, ou d'un environnement parfois étranger à de telles pratiques.

Et là, le mot paradoxe s'impose.

Paradoxe

D'abord la révolution informatique ne date pas d'aujourd'hui et son évolution depuis Von Neumann¹ n'a cessé d'être exponentielle et le 4.0 en témoigne. L'humanité est passée de l'ère industrielle à celle du numérique. Jérôme Chailloux disait : "*Le web est l'invention la plus utile à l'humanité* ».²

Ensuite, à signaler que l'enseignement à distance est l'apanage de presque tous les continents et de tous les systèmes et ce depuis plusieurs décennies. Citons, à titre d'exemple, ici, l'UFC, l'université de la formation continue³. Cet organisme visait la numérisation dès le premier jour de sa création en mettant en place dans un premier temps une chaîne audio Radio et une chaîne de télévision dédiées exclusivement et à long terme l'acquisition d'équipement nécessaires pour l'enseignement à distance. La réussite de sa mission est un autre débat et ce dernier mériterait peut-être à lui seul un article scientifique. Citons, par ailleurs, un autre exemple, celui de l'UOC (Université Ouverte de Catalogne), à Barcelone, créé en 1994 et dispensant des cours exclusivement sur Internet. C'est dire que les expériences existent mais la question qui se pose : avons-nous tiré profit de cela ?

¹ Von Neumann, l'architecte de l'informatique, <https://www.lesechos.fr/2008/04/von-neumann-larchitecte-de-linformatique-508983>

² Informaticien français créateur, entre autres, du langage Le-Lisp, et est Directeur de ERCIM, cf : Lisa Eymet, « Les débuts de l'art informatique en France ou la constitution d'un champ artistique autonome par le milieu universitaire, l'exemple de l'université de Paris VIII et de la formation Art et Technologie de l'Image, in Hall, 24 janvier 2018.

³ Fondée en 1990, déployée sur une cinquantaine de centres à travers tout le territoire algérien. Dès sa création, elle se veut moderne, et disposant de nouvelles technologies.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, faute d'anticipation, le COVID-19 a surpris et a chamboulé les pratiques pédagogiques. Néanmoins, en improvisant ou en planifiant, l'enseignement a résisté vaillamment et ce grâce à l'apport du numérique. Mais quel regard sur ce déroulement ?

Incontestablement, les réactions furent dans l'urgence, or est-ce que l'essentiel (la pédagogie) n'a pas été altéré. Edgard Morin (2014, p.58) dit : « À force de sacrifier l'essentiel pour l'urgence, on finit par oublier l'urgence de l'essentiel ».

Apports et déperditions

Jean-François Cerisier, professeur à l'université de Poitiers, auteur d'un article publié sur The Conversation⁴ s'interroge sur l'efficacité de la continuité pédagogique dans le contexte de la crise sanitaire COVID-19. L'auteur évoque trois arguments, que, vu leur importance à nos yeux, nous tenons à les reprendre pour les besoins de cet article.

Il signale dans un premier temps, **l'impréparation**. A signaler, ici, que l'impréparation relève, selon les cas, de la pédagogie et de l'équipement et/ou des deux à la fois. S'agissant de l'équipement, on parle bien de fracture numérique, pour ne pas reprendre le discours médiatique. En effet, tous les étudiants ne sont pas équipés de matériel informatique adéquat, voire de matériel informatique tout simplement. S'agissant de la pédagogie, peut-on dire que, tous les enseignants ont les compétences d'ingénierie pédagogique nécessaires à l'enseignement à distance. Cette question nous semble cruciale car elle s'inscrit, à son tour, dans le dispositif d'enseignement à distance ? En effet, si l'université produit du savoir, il est à signaler qu'elle a ceci de particulier : elle compartimente les disciplines, les sciences, les savoirs et on veut comme argument l'exemple des CNU (Le Conseil National des Universités). Partant, nous pensons sincèrement que l'université manque de vision globale pour ne pas parler de management du savoir. En plus de ces deux points (équipement d'étudiants et formation d'enseignants), il faut signaler l'aspect psychologique des étudiants se trouvant du jour au lendemain coupés de tout contact social (pour certains loin de leurs familles, et pour d'autres, sans ressources puisqu'ayant perdu leurs jobs d'étudiants). L'aspect social et psychologique est primordial car l'être humain est, par définition, un être social, qui a besoin des autres pour apprendre. Barbara Stigler philosophe spécialiste de Nietzsche et professeur à l'université de Bordeaux va au-delà de ce postulat et n'hésite pas à dénoncer la façon dont le numérique altère la qualité d'enseignement. Elle prône l'invention d'autres méthodes d'enseignement pour préserver les relations pédagogiques

4 <https://theconversation.com/covid-19-ce-que-la-continuite-pedagogique-nous-apprend-de-lecole-138340>

Jean-François Cerisier, toujours à propos de l'efficacité pédagogique en temps de COVID, signale un deuxième point : **la verticalité du processus**. Il rappelle, au sujet des décisions afin de mener à bien l'enseignement, que, tout vient du sommet de l'Etat, comme injonctions, à suivre impérativement. Il dénonce l'absence de consultations des acteurs pédagogiques sur le terrain : professeurs, étudiants, associations.

Enfin, son troisième argument est celui **des inégalités** à suivre à distance que nous avons d'ailleurs évoqué précédemment. Ainsi, Anne Pédrón pense que : « *Peut-être faudrait-il d'ailleurs parler de continuité éducative, qui associe parents, élèves, enseignant.e.s, médiateur.rice.s numériques, chef.fe.s d'établissements, etc. En prenant le temps de se coordonner et de réfléchir aux pratiques et aux outils qui permettront à tous de tenir dans la durée.* »⁵

Ces inégalités sont criantes, lorsqu'on passe d'un continent à un autre, d'un pays à un autre.

Quoi qu'il en soit, cette situation et la période de confinement liée aux risques du Covid 19 a amené plusieurs professeurs à modifier leur manière d'enseigner. Ils ont adapté leurs cours, initialement prévus en présentiel, en cours à distance. Et pour les premiers dans des délais très courts ! Alors comment ont-ils procédé face à ces nouvelles contraintes ? Quelles stratégies ont-ils mis en place ? Comment ont-ils développé de nouvelles compétences à cette occasion ?

Nous constatons que les enseignants, principalement ceux de l'enseignement supérieur, ont organisé leur cours de différentes manières :

- A) Certains ont fait appel à la plateforme Moodle. Les cours y sont ainsi déposés sous forme de polycopies pour y être consultés et/téléchargés. Charge aux étudiants de se connecter librement, et ce en l'absence totale du professeur.
- B) D'autres ont privilégié l'envoi de cours en vidéo sous forme de capsule. A constater que de nombreux étudiants se plaignent de cette méthode signalant des picotements des yeux et des douleurs au niveau des cervicales.
- C) D'autres ont opté pour des cours en direct via WebEx, BBB (Big Blue Button), *Screencast-O-matic*, ou encore via Discord. Par ailleurs, quelques-uns ont utilisé Zoom, voire même Facebook. Mais la réussite de ce mode de cours dépend de la stabilité des plateformes.

5 <https://louisderrac.com/2020/03/26/selection-darticles-pour-reflechir-a-la-continuite-pedagogique/>

D) Enfin, il a été fait également appel à la méthode de l'enseignement hybride

Perspectives vers une numérisation pédagogique/andragogique

Comme, on l'a signalé, les enseignants se sont trouvés dans une situation d'enseignement à distance forcée, de crise, d'urgence, non préparée, On est donc très loin de ce qui constitue un projet de *digital learning*.

En un mot, Il faut en fait une formation aux pratiques pédagogiques du numérique

La réflexion pour « tirer des leçons » peut s'axer notamment autour de 3 points :

- a) L'intégration des outils numériques dans l'enseignement avant l'entrée à l'université,
- b) La conception de dispositifs d'enseignement,
- c) La formation à la posture de l'enseignant à distance.

Ce dernier point est crucial car assurer la continuité pédagogique n'est pas une sinécure. Il faut penser à la fois la scénarisation des cours à distance et/ou hybride et au tissu social en même temps. L'enseignement suppose l'échange, la communication et le relationnel. La pédagogie d'un enseignement à distance ou hybride est différente de celle d'un enseignement en présentiel. En l'absence d'expression corporelle, absence du paraverbal, de tableau, le décryptage de l'implicite devient incontournable : explicite.

En effet, depuis l'annonce de la pandémie, voilà une année civile, ou 2 années universitaires que la pédagogie est désordonnée, et qui a peut-être perdu un volet essentiel qu'est le contact, l'humanité des profs et des étudiants. Etudiants/ étudiants ou profs/ étudiants ne peuvent plus se croiser réellement, s'enrichir mutuellement via le non-verbal et dès lors se sublimer. L'essentiel dans l'enseignement, notamment universitaire n'est-il pas la confrontation (démonstration/échange/confrontation) disputations intellectuelles.

Il faut une nouvelle conception et cette dernière ne peut réussir que si elle interroge les résultats obtenus de l'expérience actuelle en conjuguant les efforts de tous les acteurs, toutes spécialités confondues à la recherche de techniques ou de modèles efficace.

Signalons au passage que la réflexion doit prendre, également, en considération deux autres aspects inhérents à l'enseignement en distanciel :

- a) La propriété intellectuelle
- b) Le droit à l'image

Ces deux aspects sont incontournables pour la préservation des relations, et le maintien de la confiance entre les différents acteurs de la pédagogie.

En somme, approcher cette situation de l'enseignement en temps de COVID n'a de sens que si l'on prend en considération les avis des uns et des autres et d'en tirer des conclusions. Là s'inscrit l'intérêt de l'enquête menée auprès d'un large public, aussi bien d'étudiants, d'élèves, que d'enseignants, et de formateurs et ce à travers plusieurs pays.

L'étude pratique

Le printemps 2020 a été marqué par une période de confinement strict en limitant les déplacements d'une heure par jour et dans un rayon d'un km. Cette restriction a généré beaucoup de stress chez les élèves et étudiants, mais aussi chez leurs enseignants. La continuité pédagogique décrétée par les Ministères de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation les ont contraints à un enseignement à distance, alors que beaucoup n'y étaient pas préparés. Cette période a mobilisé notre attention et avec trois autres chercheurs⁶ nous avons créé un questionnaire dont l'objectif était d'enregistrer le ressenti des apprenants de l'école primaire à l'enseignement supérieur universitaire ou de la formation professionnelle (FP), comme de leurs enseignants ou formateurs, face à cette situation inédite. L'analyse de plus de 5000 réponses nous a permis de commencer à communiquer sur ce sujet en regroupant élèves et étudiants pour comparer leurs réponses à celles de leurs enseignants (Plateau, 2020). Nous prolongeons ici les analyses de cette première restitution dans le but de mieux comprendre les problèmes rencontrés par les différents acteurs et aussi celui de susciter des réflexions pour ouvrir des perspectives de progrès.

Notre cadre théorique s'appuie sur quelques concepts, ceux de dispositif de FOAD, des technologies et plus précisément de la clinique des usages.

La méthodologie sur laquelle s'appuie cette contribution est mixte, à savoir l'administration d'un questionnaire composé de variables quantitatives pour réaliser des analyses statistiques et d'autres textuelles pour une approche qualitative des données.

L'écriture de cette contribution suit le fil du diaporama utilisé lors du colloque international du 17 mars 2021, organisé par les universités de Aïn Temouchent-Belhadj Benchaïb et le laboratoire ELIFAF de

6 Il s'agit de trois membres du LISEC Isabelle Jugé-Pini, docteure en Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF), professeur agrégée d'Allemand, de Pascale Schairer, doctorante en SEF, enseignante en collège et Benoît Tielemans, docteur en SEF et psychologie, consultant

l'Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, intitulé « *Enseignement supérieur et pandémie Covid-19. À l'ère du confinement et post-confinement, quelles réflexions, quelles perspectives* ».

Des perspectives et des suggestions concrètes compléteront la discussion provoquée par nos analyses.

Contexte et méthodologie de l'étude

7 questionnaires ont été construits avec 3 autres chercheurs durant le confinement à partir de mars-avril 2020. 7 questionnaires représentant 7 cibles :

- les élèves de classes primaires,
- ceux de collège,
- de lycée,
- du secondaire belge,
- de l'enseignement supérieur universitaire
- de la formation du domaine sanitaire et social
- et les enseignants avec les formateurs

Les réunions se sont faites à distance en visioconférence. Nos questionnaires ont été bâtis sur une plateforme collaborative à l'aide d'un tableur.

Nous avons souhaité comprendre ce qui, avec le confinement, avait changé dans le quotidien des apprenants et étudiants comme dans celui des enseignants et formateurs. Ainsi, nous avons préparé les outils de mesure du niveau de satisfaction des répondants par rapport à l'enseignement à distance et avec quelques indicateurs ceux de leur bien-être subjectif et pour les apprenants et étudiants celui de leur sentiment de décrochage. Les difficultés rencontrées, le niveau de crainte par rapport à la covid et les changements dans le mode d'organisation, comme dans les relations entre pairs et entre enseignants/formateurs et apprenants, nous a également mobilisé pour créer les indicateurs adéquats. Plus généralement, le fait de savoir si cette situation avait provoqué un changement identitaire voire des propositions de changement dans les établissements et le système éducatif a été aussi questionné.

Ce travail a permis de gérer un ensemble de questions, donc de variables, communes aux différents publics à atteindre, de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire.

L'intitulé de nos questions a été adapté à la disparité des profils. Ainsi le tutoiement a été réservé aux élèves de primaire et de collège français et du secondaire belge (équivalent collège-lycée en France), le vouvoiement aux autres.

Dans cet autre exemple ayant trait au changement identitaire la question est formulée ainsi pour les enseignants : « *Cette expérience de travail à distance vous amène-t-elle à modifier la conception de votre identité professionnelle ?* » et comme cela pour les jeunes apprenants :

« *Penses-tu que cette expérience a changé quelque chose chez toi en tant qu'élève ? ou pour les lycéens : « que lycéen ?* »

Une fois les questionnaires adaptés et adoptés, après consensus, ils ont été saisi sur la plate-forme LimeSurvey, puis testés avant leur diffusion.

Chacun d'entre-nous a adressé à ses réseaux respectifs le(s) lien(s) vers le(s) questionnaire(s) adéquat(s).

Des relances ont été réalisées selon besoin (manque de réponses) et possibilité (nombre de correspondants).

Ces questionnaires exploratoires ont pour objectif d'analyser les ressentis des acteurs(élèves, étudiants, enseignants ou formateurs) faceaux dispositifs de continuité pédagogique mis en place.

Nous avons récolté 5022 réponses exploitables, répartis comme suit (Voir Figure 1.)

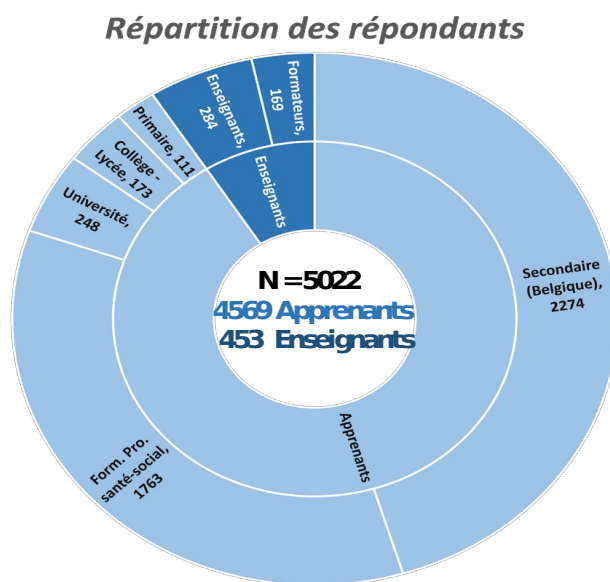


Figure 1: répartition des réponses selon profil

Les femmes représentent 74% de l'échantillon. Elles sont nettement majoritaires (Voir Figure 2.) : elles représentent 74% de l'effectif complet. Elles sont très nombreuses parmi les étudiants des secteurs de la santé, en très grande proportion dans le profil des étudiants de la santé et du social.

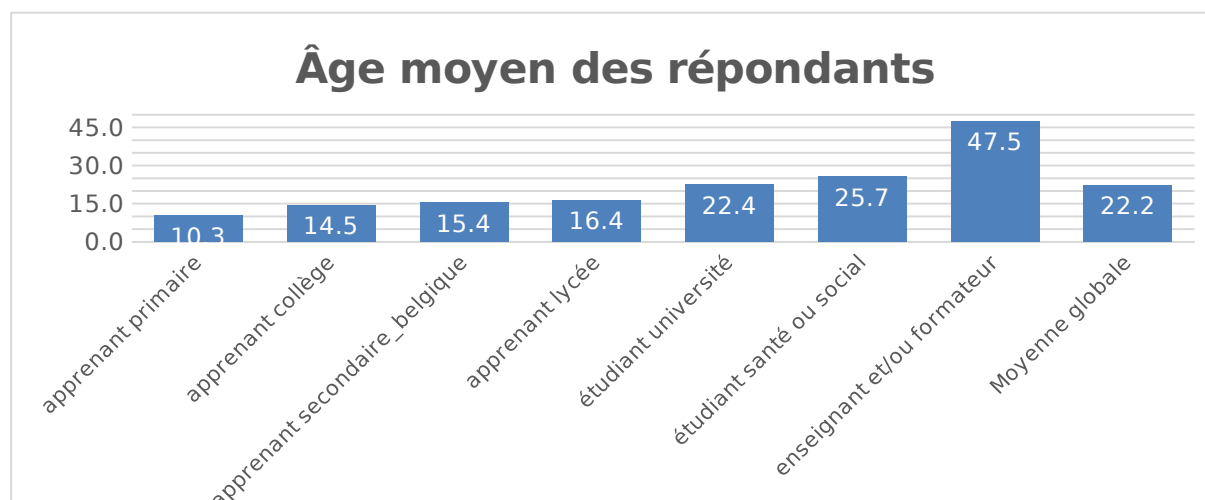


Figure 2 : Répartition par sexe et profils

L'âge moyen (Voir Figure 3.) des apprenants (étudiants compris) est d'un peu plus de 19 ans et demi, celui des enseignants et formateurs de 47 ans et demi

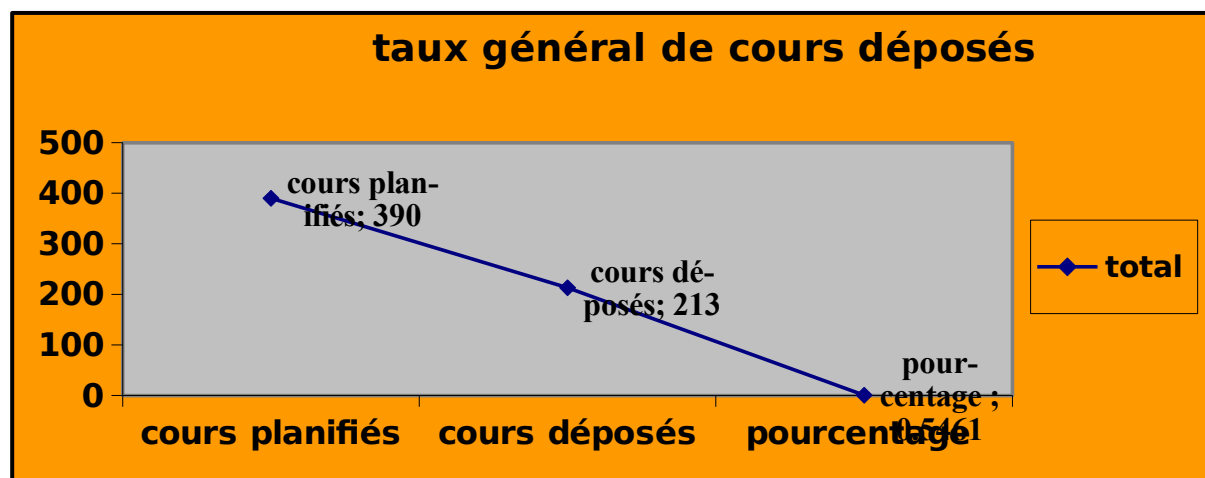


Figure 3 : âges moyens selon profils

Pour faciliter les comparaisons entre les différents profils, nous avons regroupé toutes les réponses dans une seule matrice d'un tableur. Pour leur analyse, des importations ont été réalisées avec les logiciels Spinx et SPSS pour les traitements quantitatifs et vers IRaMuTeQ pour faciliter l'analyse qualitative.

Supports théoriques

Notre contribution fait d'abord référence à **l'approche ternaire des dispositifs** en formation et ses trois dimensions : idéale, fonctionnelle de référence et actorielle.

Le dispositif idéal est constitué par l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet. La dimension idéale du dispositif est sa boussole et son fil directeur. (...) « Le dispositif fonctionnel de référence correspond à la mise en actes de l'idéal ». (Albero, 2010).

Pour notre étude, nous considérons la continuité pédagogique comme dispositif idéal, l'organisation des cours comme dispositif opérationnel ou fonctionnel explicite et la restitution du vécu par les apprenants et les enseignants et formateurs comme dispositif actoriel (Voir Figure 4). En ce sens, notre méthodologie, par le questionnement des acteurs se calque sur ce support théorique pour analyser la portée et la légitimité de l'ingénierie mise en place par la disposition fonctionnelle normalement en phase avec la continuité pédagogique orientée par la disposition idéale. Cette expérience pratique relatée par les acteurs depuis leur terrain, en l'occurrence de chez eux durant le confinement du printemps 2020, devrait nous apporter des repères sur la perception de la continuité pédagogique mise en place.

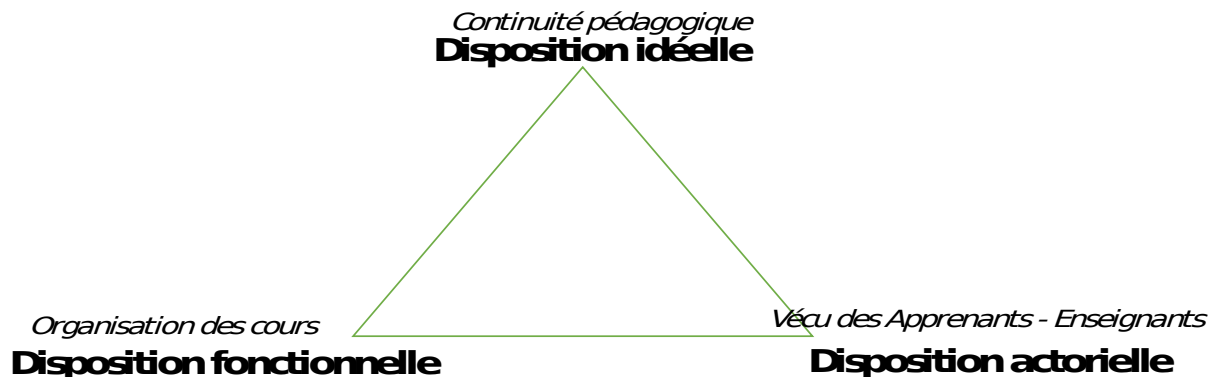


Figure 4 : Approche ternaire des dispositifs en formation (Albero, 2010)

La réalisation d'une continuité pédagogique a imposé l'utilisation de **dispositifs de formation à distance**. Ceux-ci, pour être opérationnels nécessitent la prise en compte de différents facteurs. L'apport de la littérature consacrée à l'étude des dispositifs de formation à distance nous paraît utile, sinon indispensable. Il s'agit de notre second support théorique. La situation de confinement ayant été

provisoire nous nous appuyons essentiellement sur l'étude des FOAD (Formation Ouverte et à Distance). Leur efficacité s'évalue par l'adaptation de l'accompagnement pédagogique au degré d'autonomie de l'utilisateur durant le processus de formation, par le maintien de sa persistance, de sa motivation, étayés par une ingénierie permettant à l'aide de ressources multiples et d'un accompagnement de type coopératif ou collaboratif d'agir sur trois leviers : la (méta)cognition, la technique et la communication (Collectif de Chasseneuil, 2001). L'ouverture ne se limite pas à l'alternance entre formation à distance et en présentiel. Elle se révèle aussi quand « des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique » (Jézégou, 2008, p.97) sont permises. Liberté du choix des supports, ce qui suppose une ingénierie robuste avec une multiplicité de parcours. Cette liberté ne concerne que certains dispositifs. Ces derniers peuvent être classés selon trois modèles. L'un est « radical » quand il ne dispose que de peu de supports humains et beaucoup de « ressources scénarisées », au contraire d'un autre, « soutenu », accompagnant l'autonomisation des apprenants ou encore d'un troisième « mixte » avec alternance de cours en présentiel et en distanciel, de travail individuel et en groupe et « une instrumentation diversifiée » (Albero et Kaiser, 2009). La typologie proposée par l'équipe de chercheurs dans le cadre du projet européen Hysup est plus affinée. Elle se base sur une classification à 5 dimensions issue des travaux de Charlier, Deschryver, & Peraya (2006) en élaborant un cadre de référence (Deschryver et al., 2011) : « La mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentiels et distantes (1), l'accompagnement humain(2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) » (Burton et al., 2011, p. 73). Leur enquête auprès de 22 universités francophones Europe et Canada), a complété les 5 dimensions par 14 composantes. Pour la première dimension, il s'agissait de jauger le niveau de participation en présentiel et à distance, pour la seconde d'évaluer le type d'accompagnement (méthodologique et métacognitif), pour la troisième de constater ou non la mise à disposition d'outils d'aide, de gestion et de communication, de ressources multimédias, de travaux multimédia et d'outils de communication synchrone. La possibilité de commentaires par les étudiants et d'« *objectifs réflexifs et relationnels* » concernait la quatrième dimension et le « choix de liberté des méthodes pédagogiques » et de « recours aux ressources et acteurs externes » la dernière (*op. cit.*, p. 76).

L'analyse des résultats de leur enquête a permis de dégager six types de dispositifs (*ibid.*, pp. 81-88) :

- Centré enseignement et acquisition de connaissances ;

- Centré enseignement mettant à disposition des ressources multimédias ;
- Centré enseignement mettant à disposition des outils d'interaction ;
- Centré enseignement tendant vers le support d'apprentissage ;
- Ouvert centré apprentissage ;
- Ouvert centré apprentissage soutenu par un environnement riche et varié.

Il est intéressant de noter cette progression depuis des dispositifs peu ouverts, sans interaction vers ceux plus ouverts. La distinction « enseignement/apprentissage » a été plus marquée et reprise en 2012 avec Daniel Peraya. Associé à d'autres chercheurs du projet Hysup, il a fait évoluer cette typologie en reclassant les six types de dispositifs de formation hybrides en deux groupes, l'un représentant les dispositifs centrés sur l'enseignement et le second ceux centrés sur l'apprentissage, en ajoutant pour chacun des types une métaphore (Peraya et al., 2012).

Pour les dispositifs centrés sur l'enseignement, la métaphore de « la scène » concerne la médiatisation des ressources en mode texte, celle de « l'écran » un mode axé sur la médiatisation des ressources multimédias et celle du « cockpit » un mode intégrant des outils, comme les plannings ou des espaces pour la restitution des travaux. En 2014, suite à une nouvelle étude, Marcel Lebrun et plusieurs chercheurs inscrits dans le projet Hysup rebaptisent cette 3^{ème} métaphore en « le gîte ». On y retrouve la composante « *recours à des ressources et à des acteurs externes au monde académique* ». Cette métaphore, qualifiée de paradoxale par ses auteurs, rend « *compte d'un lieu plutôt traditionnel et accueillant des hôtes de diverses provenances* » (Lebrun et al., 2014).

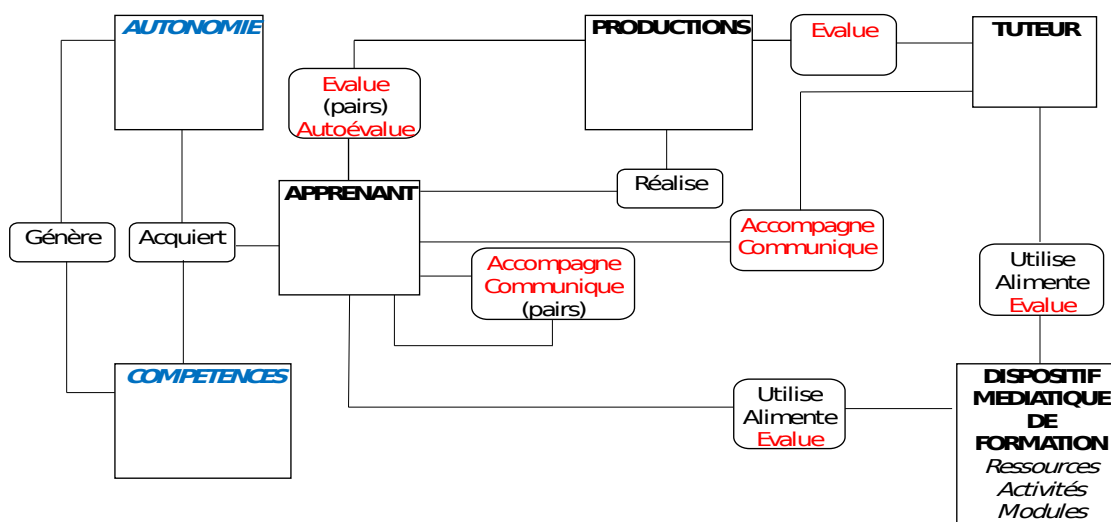
Pour le groupe apprentissage, le type 4 (ou « l'équipage ») concerne le soutien au processus de construction des connaissances par la mise à disposition d'outils. Les interactions sont régulées par l'enseignant ; il gère le suivi des étudiants. Des outils comme les forums, wikis, cartes conceptuelles facilitent la communication et la métacognition.

« L'espace public », rebaptisé « le métro », est basé sur la participation des étudiants, soutenu par un accompagnement conséquent, tout en conservant une ouverture à des ressources externes. Le dispositif est scénarisé et les activités sont nombreuses et diverses.

Le 6^{ème} type, « l'écosystème » recueille l'ensemble des composantes présentes dans les autres types. Il exploite les activités au travers d'une pédagogie active dotée d'un accompagnement méthodologique et métacognitif, d'une médiatisation riche et variée avec une ouverture à des ressources externes et le choix pour l'apprenant de son parcours.

Notre thèse (Plateau, 2018), construite autour d'un dispositif de FOAD efficace nous a permis de modéliser les interrelations indispensables pour que médiation et médiatisation fassent bon usage et surtout rendent possible l'acquisition de connaissances ou de compétences, finalité de l'enseignement comme de la formation.

La figure 5 montre que la relation pédagogique se déroule au fil d'une communication et d'un accompagnement proactif entre apprenants et formateurs ou enseignants mais aussi entre pairs. Les ressources, activités et modules composant le dispositif médiatique de formation, évalués fréquemment par leurs utilisateurs, permettent ces échanges. La formation suit un programme et suppose la réalisation de productions pour valider les compétences acquises durant le processus.



* Ce modèle s'inspire de la conceptualisation de données préconisée par la méthode Merise (Matheron, Daumard, & Tardieu, 1994)

Figure 5 : modèle relationnel de la FOAD centrée sur apprentissage

Si ce modèle s'applique pour l'enseignement comme pour la formation professionnelle (FP), cette dernière fait intervenir d'autres acteurs, ceux du domaine concernant le métier, les formateurs terrains. Un autre modèle (Voir Figure 6), celui de l'alternance intégrative médiatisée (Plateau, 2018; Plateau et al., 2019) rend mieux compte, dans ce cas, des interrelations entre les acteurs de la formation et les objets mis en place, non seulement, en présentiel, à distance mais aussi de celles qui concernent le domaine informel. Les réseaux sociaux et d'autres objets et acteurs externes à la formation sont en effet utilisés par les apprenants pour construire leurs compétences

La figure 6 met en exergue, avec la métaphore du cube, trois pyramides illustrant les relations entre acteurs et objets d'apprentissage. La base de la pyramide bleue représente celles entretenues par l'apprenant avec ses formateurs du centre de formation ainsi que du terrain professionnel autour des

compétences à acquérir. Au sommet se situe le formateur référent en charge du suivi individuel de l'apprenant. Dans le cas d'une formation à distance, une seconde pyramide se constitue. Elle concerne l'espace médiatique, en vert sur la Figure 6. Celui-ci est constitué de deux tétraèdres. Le premier constitue l'espace de médiation pédagogique avec à l'un des sommets, les médias formels utilisés par les apprenants et les formateurs par le biais du dispositif de formation à distance. À ces médias, sont adossés ceux du service de documentation ou de la bibliothèque consultables à distance. Les médias formels (ressources, activités, modules) sont créés par les formateurs concepteurs (leur rôle est parfois doublé de celui d'accompagnateur). Ils sont mis en place en collaboration avec les référents techniques si besoin. Cet espace de médiatisation constitue le deuxième tétraèdre. Les référents techniques sont aussi utiles pour aider à l'appropriation du dispositif et de ses objets d'apprentissage en début de formation. L'accompagnement à l'appropriation des instruments médiateurs mis en place dans les formations est un préalable pour garantir l'apprentissage et l'autonomisation (Albero et Nagels, 2011). Ces référents techniques sont en relation avec les autres acteurs. Une troisième pyramide achève cette modélisation. Il s'agit de l'espace informel, mixant les espaces publics et privés avec les réseaux sociaux, les sources de documentations du Web, les contacts avec des professionnels. L'espace informel, quant à lui, est utilisé par l'apprenant pour consolider, diversifier ses compétences et enrichir ses relations sociales et professionnelles.

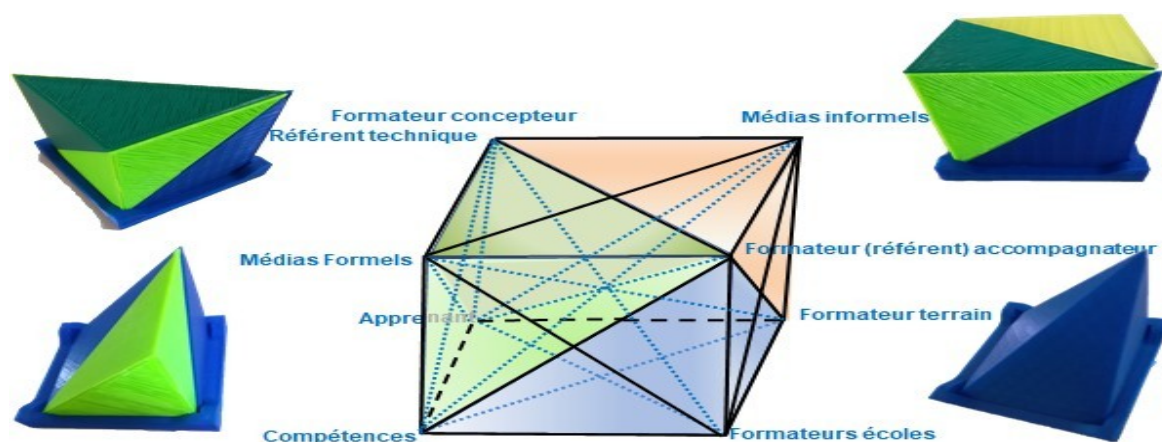


Figure 6 Modèle de l'alternance intégrative médiatisée

Nous nous appuyerons sur ces modélisations pour mieux comprendre les reliances et déliances (Bolle De Bal, 2003) intervenues durant la période de confinement à laquelle nous nous intéressons.

Nous ajoutons dans notre cadre théorique la clinique des usages (Bobillier Chaumon, 2016). Elle prolonge les modèles d'acceptabilité sociale des technologies (TAM). L'appropriation des outils à laquelle le précédent modèle s'est arrêté un temps pour montrer son lien avec le support des référents techniques, dépend aussi côté utilisateur de son degré de conviction de l'utilité de l'outil pour améliorer sa performance (*utilité perçue*), comme de sa facilité d'utilisation (*utilisabilité perçue*). Nous retenons surtout de la clinique des usages le passage par quatre catégories d'analyses (individuelles ou personnelles, organisationnelles ou impersonnelles, relationnelles ou interpersonnelles et identitaires ou transpersonnelles). L'appui d'indicateurs permettra d'identifier si les conditions d'acceptance de l'usage des technologies sont réunies (*op.cit*). Cette approche nous semble utile pour répertorier les éléments reliant et déliant concernant l'usage des technologies, à partir des données recueillies par notre questionnaire.

Résultats

L'appréciation de la formation

Si la moitié des répondants n'ont pas apprécié la formation à distance (Voir Tableau 1), les enseignants et les formateurs l'ont mieux apprécié que les apprenants.

Le détail des résultats des apprenants montre une appréciation moindre chez les étudiants de la FP (la plupart sont en instituts de formation de soins infirmiers). La difficulté pour mettre en place les travaux pratiques à distance est une des explications

Les formateurs ont mieux apprécié la formation distante que les enseignants

Tableau 1 : Appréciation de la formation à distance

Profil / Appréciation formation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Apprenants-étudiants	17,6%	50,0%	32,5%	100%
Enseignants-formateurs	10,4%	49,6%	40,1%	100%
TOTAL	16,9%	49,9%	33,2%	100%

Profil / Appréciation formation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	12,5%	59,2%	28,2%	100%
Étudiants (université)	14,1%	50,4%	35,5%	100%
Apprenants (secondaire)	22%	43,5%	34,5%	100%
Apprenants (primaire)	7,2%	45,0%	47,7%	100%
TOTAL	17,6%	50,0%	32,5%	100%

Profil / Appréciation formation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	9,5%	43,2%	47,3%	100%
Enseignants	10,5%	53,8%	35,6%	100%
TOTAL	10,1%	49,8%	40,1%	100%

Le dendrogramme issu de l'algorithme de la méthode de classification descendante de Reinert, intégré à IRaMuTeQ (logiciel de textométrie) et généré à partir du corpus des répondants ayant déclaré avoir apprécié la formation fait ressortir les éléments les plus saillants (Voir Figure 7) :

- Gérer son temps avec flexibilité pour s'organiser (33% des discours dans la classe 1),
- pouvoir travailler à son rythme et sans stress (17,4% dans la classe 4),
- voir ses pairs et ses enseignants et pouvoir obtenir des réponses à ses questions (28% dans la classe 2).
- garder un lien social et pédagogique, s'entraider (21,1% dans la classe 3),

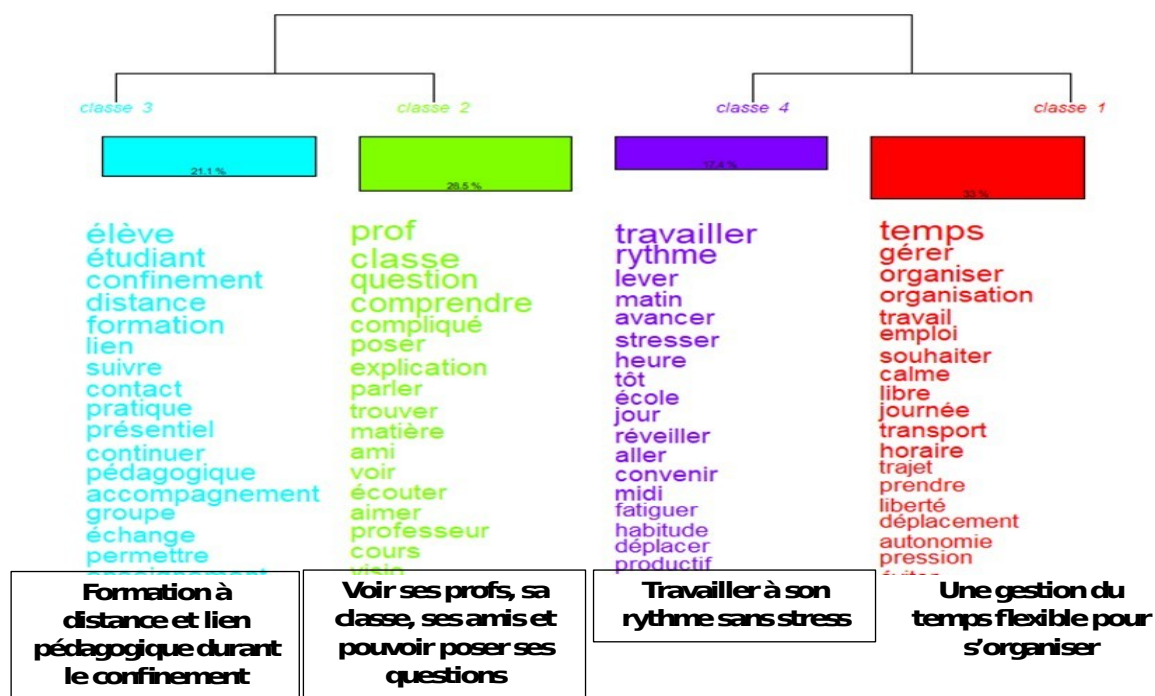


Figure 7 : Appréciation positive de la formation à distance

À l'inverse (Voir Figure 8), les répondants n'ayant pas aimé cet enseignement ou apprentissage distant évoquent :

- Un manque ou un besoin de contacts humains, d'interaction, surtout pour les élèves et certains étudiants de la FP(social).
- Pour les *apprenants du secondaire* des difficultés de compréhension liées à celles d'obtenir facilement des explications de la part des *enseignants* ou de leurs pairs. Côté *enseignants*, outre le fait d'avoir dû se familiariser avec les systèmes mis en place, le distanciel n'a pas apporté les mêmes facilités que le présentiel pour expliquer et communiquer

- Bon nombre de répondants ont peiné à s'organiser entre une surcharge de travail et l'environnement de « travail à la maison » avec plutôt les distractions, ceci concerne surtout les plus jeunes, ou tous les répondants lorsqu'il s'agit de contraintes liées au confinement.

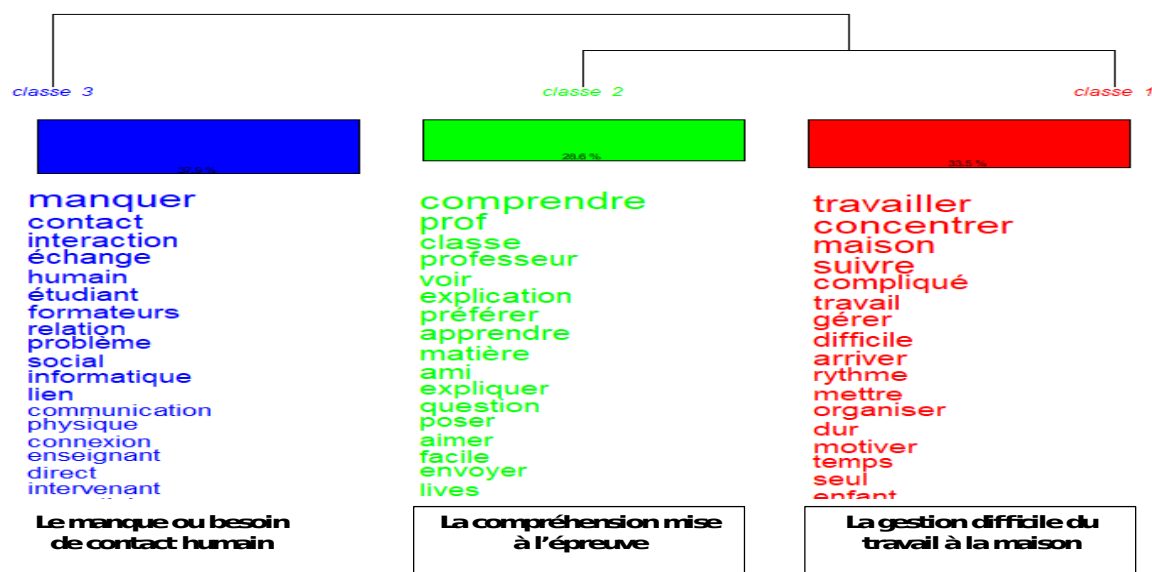


Figure 8 : Les appréciations négatives de la formation distante

Les difficultés rencontrées

Les difficultés liées à la perte de motivation en jaune sur le graphique de la Figure 9 se constatent quel que soit le profil des apprenants.

Cette perte de motivation est beaucoup moins présente chez les enseignants et formateurs qui éprouvent beaucoup plus de difficultés au niveau du matériel, des compétences numériques et de la charge de travail que les apprenants.

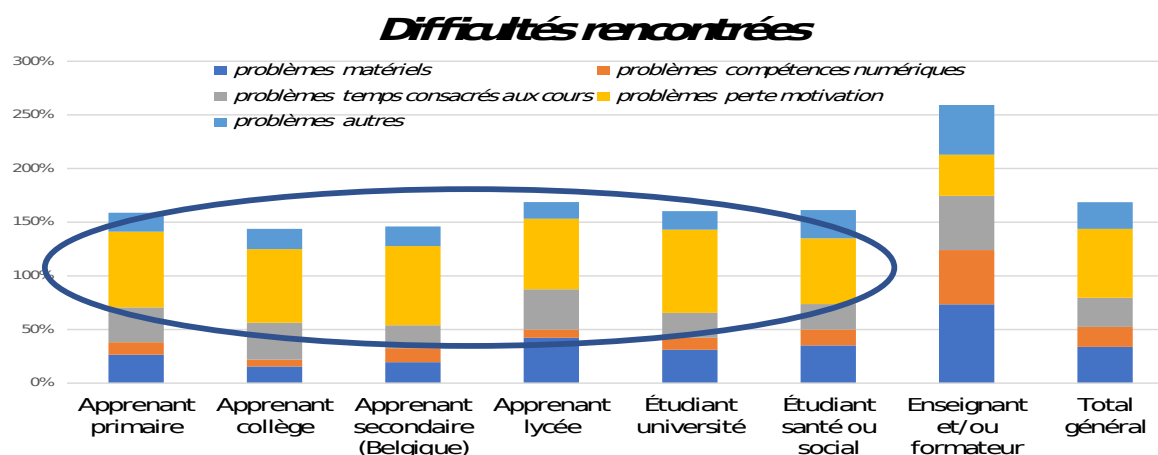


Figure 9: Difficultés rencontrées



Figure 10 : Expression des difficultés rencontrées

L'analyse Reinert avec IRaMuTeQ met des mots sur ces difficultés (Voir Figure 10).

Les classes 2 et 3 retracent les détails des difficultés liées à l'usage des matériels, parfois défailants et à celui des logiciels et des plateformes. Elles relatent surtout les discours des enseignants (classe 2) et étudiants (classe 3).

La classe 1 (70% des réponses) regroupe les difficultés liées à la pression du temps, à la perte de motivation et éclaire sur les autres aspects liés plus spécifiquement aux conditions de formation et de confinement. Elle concerne davantage les apprenants du secondaire.

La perte de motivation des apprenants est souvent liée au manque de cadrage, de notes, de suivi, voire de cours, et à la solitude ressentie durant cette période. La surcharge de devoirs, la difficulté à travailler en groupe et à joindre les enseignants est présente dans de nombreux discours. Les difficultés personnelles et environnementales, les charges familiales génèrent du stress, de l'anxiété, voire certains symptômes de mal-être associés à des troubles physiques chez les étudiants. La conciliation des études et du travail ou des stages pour les apprenants issus de la formation professionnelle est difficile pour certains. La « réquisition » de certains étudiants du domaine de la santé comme de leurs formateurs, dans les services hospitaliers laisse des traces importantes sur leur état mental. Les conditions environnementales et familiales des formateurs, comme des enseignants, ressemblent à celles des étudiants, auxquelles s'ajoutent des troubles physiques plus marquants (douleurs dorsales, fatigue, surmenage, stress) associés à un surcroît de travail.

Changement dans les relations enseignants-formateurs/apprenants

Les enseignants et formateurs voient beaucoup plus de changement dans les relations avec leurs apprenants ce qui n'est pas réciproque (Voir Tableau 2). Les étudiants en FP et université perçoivent plus les changements de relations avec leurs enseignants que les apprenants des sections primaire et secondaire.

On note, parmi les commentaires, une communication et un accompagnement ambivalents, parfois privilégiés mais plus souvent teintés d'une perte de confiance, de soutien, d'une absence de lien et/ou d'échanges principalement chez les étudiants FP et leurs formateurs. Dans une autre classe, enseignants et formateurs notent des relations ambivalentes et vécues différemment maintenues principalement par mail pour pouvoir répondre aux questions posées par les cours à distance. Toutefois, chez bon nombre d'élèves du secondaire, chez les étudiants, les enseignants sont perçus plutôt comme proches, à l'écoute, compréhensifs, attentifs, moins sévères, solidaires et bienveillants.

Tableau 2 : Relation entre apprenants et enseignants ou formateurs

Profil / Relation prof-élèves	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Élèves-étudiants	14,7%	54,9%	30,4%	100%
Enseignants-formateurs	7,7%	18,3%	74,0%	100%
TOTAL	14,1%	51,6%	34,3%	100%
Profil / Relation prof-élèves	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	8,1%	52,8%	39,2%	100%
Étudiants (université)	9,3%	56,0%	34,7%	100%
Apprenants (secondaire)	20,4%	56,0%	23,6%	100%
Apprenants (primaire)	6,3%	64,0%	29,7%	100%
TOTAL	14,7%	54,9%	30,4%	100%
Profil / Relation prof-élèves	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	7,7%	20,7%	71,6%	100%
Enseignants	8,0%	16,7%	75,3%	100%
TOTAL	7,9%	18,2%	73,9%	100%

Tableau 3 : Relations entre pairs

Profil / Relation entre pairs	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Élèves-étudiants	8,1%	55,0%	36,9%	100%
Enseignants-formateurs	7,7%	40,6%	51,7%	100%
TOTAL	8,1%	55,0%	36,9%	100%
Profil / Relation entre pairs	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	7,7%	48,7%	43,6%	100%
Étudiants (université)	10,9%	53,2%	35,9%	100%
Apprenants (secondaire)	8,1%	59,7%	32,2%	100%
Apprenants (primaire)	7,2%	56,8%	36,0%	100%
TOTAL	8,1%	55,0%	36,9%	100%
Profil / Relation entre pairs	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	8,3%	32,5%	59,2%	100%
Enseignants	7,6%	44,7%	47,6%	100%
TOTAL	7,9%	40,1%	52,0%	100%

Changement dans les relations entre pairs

Les enseignants et formateurs voient plus de changements avec leurs pairs que les apprenants (Voir Tableau 3). Plus de la moitié ne voit aucun changement.

Sur ce critère, les étudiants en FP se distinguent significativement des étudiants universitaires et des élèves du secondaire. Les formateurs perçoivent également plus de changement dans leur relation avec leurs pairs que les enseignants.

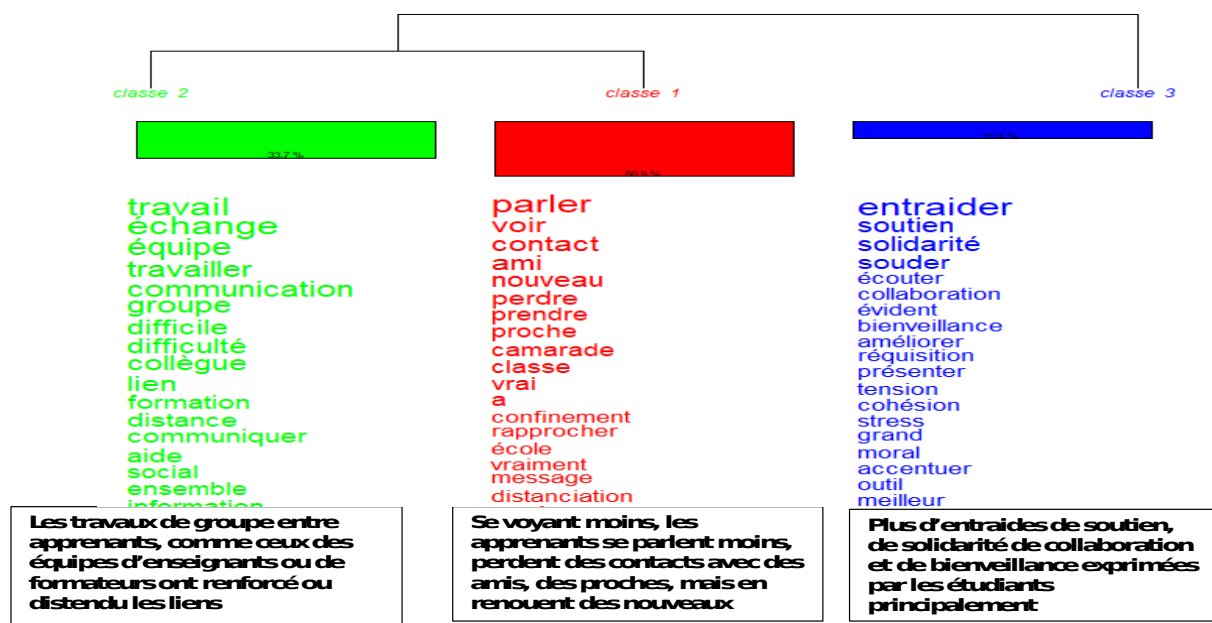


Figure 11 : Changement dans les relations entre pairs

Les commentaires de la classe 1 (voir Figure 11) indiquent que les travaux de groupe entre apprenants, comme ceux des équipes d'enseignants ou de formateurs, ont renforcé ou distendu les liens. Les propos de cette classe sont émis surtout par les enseignants et étudiants FP. Les apprenants du secondaire voient leurs réponses surtout se concentrer dans la classe 2. Ils évoquent que se voyant moins, ils se parlent moins, perdent des contacts avec des amis, des proches, mais en renouent des nouveaux. Plus d'entraides de soutien, de solidarité de collaboration et de bienveillance sont exprimées par les étudiants principalement (classe 3).

Changement dans son organisation personnelle

L'influence de l'expérience de la formation à distance sur l'incitation à modifier l'organisation de leur travail personnel est très significativement plus importante (70%) chez les enseignants et formateurs que chez les apprenants (Voir Tableau 4). Chez eux, ce sont surtout les élèves de primaire et secondaire qui ont manifesté très significativement un changement de leur organisation personnelle en comparaison avec les réponses des étudiants.

Tableau 4 : Changement de son organisation personnelle

Profil / Changement organisation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Élèves-étudiants	10,9%	56,9%	32,2%	100%
Enseignants-formateurs	8,8%	21,2%	70,0%	100%
TOTAL	10,7%	53,7%	35,6%	100%
Profil / Changement organisation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	12,3%	58,3%	29,4%	100%
Étudiants (université)	10,1%	61,3%	28,6%	100%
Apprenants (secondaire)	10,0%	55,7%	34,3%	100%
Apprenants (primaire)	9,9%	51,4%	38,7%	100%
TOTAL	10,9%	56,9%	32,2%	100%
Profil / Changement organisation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	7,1%	16,0%	76,9%	100%
Enseignants	9,5%	23,3%	67,3%	100%
TOTAL	8,6%	20,5%	70,9%	100%

Au niveau des discours, une meilleure organisation du temps et du travail personnel (9,3% dans une classe) et pouvoir travailler de façon mieux répartie et plus efficace (19,4%) est surtout évoquée par les étudiants en FP.

Avoir appris à mieux s'organiser et gérer son temps (32,6%) regroupe surtout les réponses des élèves de Primaire et collège.

Une utilisation accrue des outils numériques au profit des élèves (38,7) concerne principalement les enseignants mais aussi des étudiants en FP

Le Changement identitaire

On ne constate pas de différence significative entre les enseignants et les apprenants pour ce qui est de l'influence du confinement sur leur changement identitaire. Plus de la moitié ne voit aucun changement (Voir Tableau 5). Mais entre les apprenants des différences significatives sont présentes entre chacune des strates, sauf entre secondaire et primaire.

Tableau 5 : Changement identitaire

Profil / Changement identitaire	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Élèves-étudiants	13,1%	55,5%	31,5%	100%
Enseignants-formateurs	15,5%	58,1%	26,5%	100%
TOTAL	13,3%	55,7%	31,0%	100%

Profil / Changement identitaire	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	15,5%	61,9%	22,5%	100%
Étudiants (université)	16,1%	71,8%	12,1%	100%
Apprenants (secondaire)	11,1%	49,7%	39,1%	100%
Apprenants (primaire)	10,8%	42,3%	46,8%	100%
TOTAL	13,1%	55,5%	31,5%	100%

Profil / Changement identitaire	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	12,4%	54,4%	33,1%	100%
Enseignants	17,5%	60,0%	22,5%	100%
TOTAL	15,5%	57,9%	26,6%	100%

Les étudiants de la FP sont plus enclins que les étudiants universitaires à constater un changement de leur identité, mais beaucoup moins que les plus jeunes.

Les formateurs quant à eux voient en plus grande proportion (33,1%) que les enseignants (22,5%) leur identité se modifier

Les commentaires évoquent principalement un changement d'identité pour les étudiants devenant professionnels, un métier en devenir avec de nouvelles compétences pour les enseignants avec une réflexion sur l'accompagnement et le lien (25,6%).

L'apprentissage d'une meilleure façon de travailler, de se motiver et de s'organiser en général (59 %) est surtout évoqué par les élèves de primaire et secondaire

Pour certains élèves de secondaire (belges et lycéens français) une amélioration de leurs méthodes de travail avec plus d'engagement et d'autonomie (15,4%) traduit le changement identitaire ressenti. Si bien que des changements sont attendus...

Changement dans les établissements ou dans le système éducatif

2/3 des enseignants et des formateurs sont enclins à vouloir changer le système éducatif. Chez les apprenants et étudiants, ils ne sont qu'1/3 (Voir Tableau 6).

Le souhait de modifier le système est plus prégnant chez les étudiants, comparativement aux filières du primaire et secondaire. Quant aux formateurs, ils sont un peu plus nombreux (72,2%) que les enseignants (62,9%, $p=0,08$) à modifier le système.

Tableau 6 : Changement dans les établissements ou dans le système éducatif

Profil / Changement syst. éduc.	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Elèves-étudiants	21,9%	44,6%	33,5%	100%
Enseignants-formateurs	18,1%	15,7%	66,2%	100%
TOTAL	21,5%	42,0%	36,5%	100%
Profil / Changement syst. éduc.	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	21,6%	37,3%	41,1%	100%
Étudiants (université)	21,0%	40,3%	38,7%	100%
Apprenants (secondaire)	22,7%	49,9%	27,4%	100%
Apprenants (primaire)	10,8%	52,3%	36,9%	100%
TOTAL	21,9%	44,6%	33,5%	100%
Profil / Changement syst. éduc.	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	13,0%	14,8%	72,2%	100%
Enseignants	20,7%	16,4%	62,9%	100%
TOTAL	17,8%	15,8%	66,4%	100%

Au niveau des commentaires, des cours avec d'autres méthodes d'apprentissage pour mieux comprendre(34,9%) sont sollicités principalement par les élèves du secondaire.

Une flexibilité des horaires et une réorganisation des journées (15%) sont surtout évoquées par les élèves de primaire et du secondaire. Plusieurs ont apprécié de suivre leurs cours en pyjama.

Pouvoir accéder à une meilleure organisation de l'information et de la communication (25,1%) est relaté principalement par les étudiants et une formation à l'utilisation des outils numériques par les enseignants (25%).

Avenir du métier d'enseignant vu par les enseignants

Quand on demande aux enseignants la perception qu'ils ont de leur métier à l'avenir, les formateurs évoquent une hybridation en privilégiant le présentiel et un distanciel plus discret. C'est un métier en mutation qui demande de nouvelles compétences, mais pose certaines questions, voire amène des craintes (36,8%). L'accompagnement humain, le relationnel et les échanges ne veulent pas être les oubliés d'une évolution où le numérique prend sa part (13,8%) disent encore certains formateurs. Quant aux enseignants, ils voient une amélioration de leurs méthodes de travail et plus d'engagement et d'autonomie, mais souhaitent un maintien du lien social avec le présentiel et une valorisation du métier (49,4%).

Commentaires sur l'expérience du confinement

Les ambivalences rencontrées fréquemment dans les discours se retrouvent dans les commentaires concernant l'expérience du confinement sur laquelle les répondants ont été questionnés. Le travail et les cours à distance ; la formation, son organisation, sont perçus de façon positive ou négative et les

difficultés comme les satisfactions sont réitérées (25,6%) principalement par les enseignants et les étudiants de la FP.

Le confinement n'a rien changé pour certains et beaucoup de choses pour d'autres comme le regard sur soi, la valeur du temps et celle des amis(48,8 %). Ceci est principalement évoqué par des apprenants du secondaire belge et des lycéens français.

La peur de la covid et de sa contamination(25,65%) a été très présente notamment pour les étudiants réquisitionnés dans le secteur hospitalier.

Peur de la covid

À ce propos, près de 2/3 des répondants déclarent avoir eu peur de la covid (Voir Tableau 7). Il n'y a pas de différence significative ($p=0,08$) entre le nombre de réponses des enseignants (64,7%) et celui des enseignés (63%).

Tableau 7 : Peur de la covid

Profil / Peur de la covid	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Elèves-étudiants	3,5%	33,6%	63,0%	100%
Enseignants-formateurs	1,5%	33,8%	64,7%	100%
TOTAL	3,3%	33,6%	63,1%	100%
Profil / Peur de la covid	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Etudiants FP (santé-social)	2,1%	21,4%	76,5%	100%
Etudiants (université)	3,2%	24,6%	72,2%	100%
Apprenants (secondaire)	4,5%	43,2%	52,3%	100%
Apprenants (primaire)	2,7%	33,3%	64,0%	100%
TOTAL	3,5%	33,6%	63,0%	100%
Profil / Peur de la covid	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	1,2%	32,5%	66,3%	100%
Enseignants	1,8%	33,8%	64,4%	100%
TOTAL	1,2%	32,5%	66,3%	100%

Les apprenants du secondaire sont les moins inquiets. Ils se distinguent très significativement des étudiants en FP et des étudiants universitaires, et significativement des élèves du primaire.

Aucune différence entre formateurs et enseignants

De la peur aux émotions, il n'ya qu'un pas. Les dispositifs de continuité pédagogique ont influencé quelques indicateurs

Mesure du bien-être physique et psychosocial

Le questionnaire demandait aux répondants de relater leur sentiment durant le confinement au niveau de leur état physique (SEP), mental (SEM), de mesurer leur niveau de concentration (SCO), de sommeil (SSO), de confiance en soi (SCS), d'estime de soi (SES) et leur capacité à faire face aux

problèmes (CAP). Pour cette auto appréciation 5 échelles ont été retenues à savoir, « beaucoup moins bien que d'habitude », « moins bien que d'habitude », « comme d'habitude », « mieux que d'habitude » et « beaucoup mieux que d'habitude ». Ils pouvaient aussi choisir de ne pas répondre.

Ces échelles ont été traduites numériquement de 1 (« beaucoup moins bien que d'habitude ») à 5 (« beaucoup mieux que d'habitude »).

Toutes les moyennes réalisées à partir des indicateurs retenus pour mesurer le bien-être physique et psychosocial (Voir dernière ligne du Tableau 8), selon les profils retenus, ont un score inférieur à 3. L'impact global du confinement sur ces indicateurs est plutôt négatif. Il l'est le plus chez les étudiants universitaires ou de la FP.

Tableau 8 : Mesure du bien-être physique et psychosocial

	Élèves -étud.	Enseign - format.	Enseign.	Format.	Primaire	Secondaire	Étudiants -FP	Étudiants- univ	Sec-prim	Étud- fp-univ
SEP	2,88	2,83	2,93	2,71	3,03	2,98	2,76	2,74	2,98	2,76
SEM	2,58	2,58	2,66	2,46	2,77	2,76	2,35	2,48	2,76	2,36
SCO	2,43	2,86	2,81	2,95	2,65	2,47	2,40	2,22	2,48	2,38
SSO	3,00	2,74	2,90	2,52	3,45	3,15	2,78	2,85	3,17	2,79
CAP	2,91	2,97	3,00	2,92	2,88	3,00	2,8	2,85	3,00	2,80
SCS	2,94	2,91	2,91	2,89	3,06	3,1	2,75	2,73	3,09	2,75
SES	2,9	2,92	2,91	2,94	3,05	3,02	2,76	2,74	3,02	2,75
Moyenne	2,80	2,83	2,87	2,77	2,98	2,92	2,65	2,65	2,92	2,65

Légende

SEP	Sentiment de son état physique
SEM	Sentiment de son état mental
SCO	Sentiment de sa concentration
SSO	Sentiment de l'état du sommeil
CAP	Capacité à faire face aux problèmes
SCS	Sentiment de confiance en soi
SES	Sentiment de l'estime de soi

Les apprenants et étudiants (Colonne 2) ont leur sentiment sur la concentration très significativement ($t=8,67$, $p<0,001$) inférieur (2,43) à celui des enseignants et formateurs (Colonne 3) (2,86) ; à l'inverse celui du sommeil est très significativement ($t=4,46$, $p<0,001$) inférieur chez les seconds (2,74) comparés aux premiers (3,00).

Les formateurs (Voir Colonne 5) ont les indicateurs concernant l'état physique et mental significativement et celui de sommeil très significativement moins favorable ($t=3,52$, $p<0,001$) que ceux des enseignants (Colonne 4) sauf celui de la concentration. Les autres indicateurs sont similaires entre ces deux profils.

Les élèves de primaire (Colonne 6) ont les indicateurs de concentration ($t=2,01$, $p<0,05$) et de sommeil ($t=2,64$, $p<0,01$) plus favorable que ceux du secondaire (Colonne 7) sauf celui de la capacité à faire face aux problèmes. Les résultats montrent même qu'ils auraient mieux dormi (3,45) durant le

confinement. En tout cas leur valeur moyenne (2,98) révèle le peu d'impact qu'a eu ce 1^{er} confinement sur leur état psychologique.

Quant aux étudiants (Colonne 8 et 9), ils ont leurs indicateurs assez similaires, sauf celui de la concentration, plus élevé chez les étudiants en FP ($t=2,86$, $p<0,01$).

Une comparaison entre les élèves de primaire et secondaire confondus (Colonne 10) avec les étudiants universitaires et de la FP (colonne 11), montre tous les indicateurs des élèves très significativement supérieurs à ceux des étudiants. Cela confirme l'impact beaucoup plus négatif de la période de confinement sur l'état de bien-être des étudiants.

Discussion conclusive

La répartition en nombre des profils de notre échantillon pose un biais qu'il ne faut pas négliger. Les enseignants de l'université sont peu représentés en comparaison de ceux du secondaire.

Les élèves de primaire comme ceux de collège ne proviennent que d'un établissement, ceux de lycée d'un département, alors que ceux de Belgique en nombre bien plus important sont issus de tout le pays. C'est aussi le cas des étudiants de la formation professionnelle issus de toute la France alors que les étudiants universitaires sont ceux de Strasbourg. La constitution de profils a permis cependant de lisser certains résultats et le nombre conséquent de répondants de donner valeur à nos observations.

La formation à distance imposée par le confinement a eu des effets différents sur les répondants selon qu'ils sont élèves (ou étudiants), enseignants (ou formateurs), comme démontré par les analyses précédentes. Outre le sommeil gagné pour les plus jeunes apprenants de notre étude, en comparaison des autres profils, le sentiment d'une baisse de la concentration a touché tous les apprenants. Se concentrer sur ses études à distance n'a donc pas été facile et plus encore en montant dans la hiérarchie des classes. Les plus pénalisés ont été sur ce point les étudiants de l'université.

Les degrés d'appréciation, comme ceux de difficultés ont été aussi appréhendés différemment selon les profils considérés. Une meilleure appréciation de la formation à distance concerne plutôt les enseignants, malgré les difficultés perçues par eux de façon plus importante en comparaison avec les élèves ou les étudiants. Ces derniers semblent avoir été les plus fragilisés et avoir montré le plus de crainte face à la Covid. Les craintes ont également concerné la valeur des diplômes délivrés, la situation exceptionnelle ayant généré des évaluations exceptionnelles.

Une autre étude (Plateau, 2020) a montré les corrélations entre l'appréciation de la formation et les indicateurs de bien-être physique et psychosocial mais aussi l'influence des difficultés rencontrées sur

ce bien-être. Atténuer ces difficultés côté organisationnel et institutionnel permettrait, à notre sens, d’optimiser la formation à distance si celle-ci, et c’est probable, par l’hybridation progressive des cours, donne moins de place au présentiel. Le confinement de 2021 qui a suivi celui de 2020 a réduit encore cette place et une réflexion sur une hybridation « raisonnée » nous semble utile.

L’analyse exploratoire des argumentations des répondants nous a permis de faire quelques constats. Nous pouvons nous référer, comme annoncé dans notre cadre théorique à la clinique des usages, et aux catégories d’analyse préconisées, pour faire la synthèse de nos observations (Voir Tableau 9).

Nous pouvons remarquer qu’au **niveau individuel** une charge cognitive trop importante générée par une surcharge de travail entraîne des troubles tant physiques que psychologiques qui ont conduit à une perte de motivation et de concentration, prémisses de l’abandon. Ils ont été 31% selon les enseignants et 15% selon les formateurs à avoir quitté les effectifs de leur classe ou promotion. La sous-charge (voire l’absence) de travail a aussi découragé certains apprenants.

Ces situations réduisent l’utilité perçue de persister dans la formation.

Tableau 9 : Dimensions de l’acceptation de la continuité pédagogique

Dimension de l’acceptation	Éléments repérés
Individuelle	Surcharge de travail , découragement, maux physiques, épuisement, déconcentration, décrochage, abandon. Sous-charge de travail Des élèves plus résilients que les étudiants.
Impersonnelle	Défaillances matérielles , absence ou manque de logiciels , de formation , d’accompagnement
Interpersonnelle	Difficultés à gérer la dynamique de groupe à distance. Manque de « présence à distance » . Liens sociaux compliqués à maintenir
Transpersonnelle	Pas ou peu de changement identitaire pour une nette majorité. Gain d’autonomie, de compétence, d’organisation personnelle

Au niveau **impersonnel**, des défaillances matérielles ont été révélées, manque de connexions, absence ou manque de logiciels dans certaines institutions pour dispenser les cours convenablement à distance. D’autre part, la formation à l’usage des technologies mises en place a été parfois source de difficulté pour les enseignants et pour certains élèves un élément supplémentaire pour contrarier leur persistance. Au niveau **interpersonnel**, qui correspond à la dimension relationnelle, l’utilisation non optimale des outils de communication pour gérer les groupes à distance ont été une menace pour le maintien des

liens sociaux à distance. Ceci dit, si l'appropriation de la visio et de ses outils n'a pas toujours été optimale, des relations ont été maintenues (d'autres annihilées) par les réseaux sociaux.

Au niveau **transpersonnel**, si le changement identitaire ne se pose pas pour la majorité, les difficultés rencontrées ont fait entrevoir chez certains enseignants une évolution dans leur métier avec l'acquisition de nouvelles compétences. Ce constat a été exprimé aussi par les étudiants de la formation professionnelle. Pour les apprenants en général un gain d'autonomie et une meilleure organisation personnelle a été souvent relaté.

L'injonction de la continuité pédagogique, par impréparation, n'a donc pas couvert l'ambition au niveau organisationnel de mettre en place en tout lieu une ingénierie pédagogique à distance efficace, telle que définie par les experts de la FOAD. La médiatisation a manqué dans bien des cas et l'accompagnement, tant technique que pédagogique très inégal, comme les effets sur les apprentissages et le choix laissé à l'apprenant rarement partagé.

La surcharge de travail a entraîné une baisse de l'utilité perçue et les difficultés matérielles ou logicielles, faute d'accompagnement ou de formation ont contrarié celle d'utilisabilité perçue.

En somme, la remédiation tient en clair dans les propos des acteurs.

Faisons référence à l'approche ternaire des dispositifs de formation pour les éclairer :

- Au niveau de la disposition idéale, fournir du réseau sur tous les territoires augmenter les moyens en équipement et personnel des établissements seraient des objectifs à concrétiser pour que tous puissent accéder aux formations de façon ergonomique et équitable. La revalorisation du métier d'enseignant est aussi un impératif qui le rendrait plus attractif.
- Au niveau de la disposition fonctionnelle, flexibiliser les emplois du temps et la formation tiendrait compte des doléances rencontrées dans cette étude. Nous y ajoutons la modularisation des enseignements et la mutualisation des compétences qui permettrait d'optimiser l'organisation et la répartition des tâches pédagogiques.
- Au niveau de la disposition actorielle, pouvoir se former aux outils et usages de la formation à distance est un vœu à exaucer au plus vite. Cela faciliterait l'hybridation des formations en attendant ce que commence à pratiquer bon nombre d'enseignants, la classe inversée, voire renversée. Pouvoir travailler en réseau permettrait aussi d'optimiser la formation

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses universitaires de France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663>
- Albero, B. et Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21(3), 65-95. <https://doi.org/10.3917/savo.021.0065>
- Albero, B. et Nagels, M. (2011). La compétence en formation. *Éducation & formation*, (296), 13-30.
- Bobillier Chaumon, M.-E. (2016). L'acceptation située des technologies dans et par l'activité : premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22(1), 4-21. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.01.001>
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., LEBRUN, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Collectif de Chasseneuil (dir.). (2001). *Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus*. L'Harmattan.
- Deschryver, N., Lameul, G. et Villiot-Leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ?* Actes du 23e colloque de l'admée-europe - evaluation et enseignement supérieur, Paris: Université Paris Descartes. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et Formation*, (e-301).
- Morin, E. (2014). *La méthode. 6: éthique*. Le Seuil.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012). *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. Quels sont les effets des dispositifs de formation hybrides sur les processus d'apprentissage, sur le développement professionnel des enseignants et sur les institutions? <http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:122666>
- Plateau, J.-F. (2018, 15 juin). *FOAD et Compétences - Influence d'un dispositif FOAD sur l'acquisition des compétences dans le cadre d'une formation d'auxiliaire de puériculture* - [thèse, Université de Haute-Alsace]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01870230/>
- Plateau, J.-F. (2020, 26 novembre). *Pourquoi a-t-on aimé ou non la formation à distance durant le confinement sanitaire ?* Colloque international « Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ?, Mulhouse. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03127789>

- Plateau, J.-F., Coulibaly, B. et Audran, J. (2019). Alternances et reliances dans un dispositif FOAD: Cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture. *Transformations*, (19). <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/264>

L'évaluation à distance entre réalité pratique et fiabilité

Dr. ZEMOURA Siham, Mme NEZARI Hasna, Université de Batna2, Algérie

Résumé

La crise sanitaire due à la pandémie du coronavirus a entraîné d'importants bouleversements dans le mode de vie et tous ses aspects. Elle a touché le monde entier et elle a imposé certaines normes sur tous les secteurs y compris l'enseignement universitaire qui s'est trouvé dans une situation qui l'a obligé à s'adapter à la crise et à cet environnement nouveau, et à se référer à l'enseignement à distance afin d'assurer la continuité pédagogique et créer un espace d'apprentissage. Les enseignants ont été appelés à mettre en ligne des conférences, des cours et des travaux dirigés, cela à travers les sites officiels des universités, les pages face book des départements et les sites professionnels des enseignants, puis, des séances en présentiel viennent compléter les cours en ligne dans le but d'offrir à l'étudiant un échange direct avec l'enseignant et lui assurer un accompagnement pédagogique. Vu la situation et afin de protéger les étudiants et les enseignants, les tutelles de l'enseignement supérieur ont décidé d'organiser les évaluations de certains modules en présentiel (les unités fondamentales) et d'autres à distance. Comme l'évaluation est une tâche très sensible et délicate, elle exige la rigueur et la fiabilité. Plusieurs problématiques se posent autour de ce sujet : comment procéder pour évaluer le module oral et les modules écrits à distance ? en l'absence de l'enseignant, quelles questions poser et comment pour assurer la compréhension de la consigne et la fiabilité des réponses ? Comment procéder pour une évaluation fiable et valide ? Répondre à ces questions sera l'objectif de cette contribution. Partant de notre première expérience avec l'évaluation en ligne du module compréhension et production orale et un autre module dont l'évaluation est écrite, tout en nous basant, d'une part, du côté des étudiants, sur des données pratiques et la description ainsi que l'analyse des captures d'écrans et différents emails reçus par nos étudiants de 2^{ème} année et 3^{ème} année licence. D'autre part, du côté des enseignants, nous essaierons de décrire les sujets proposés par différents enseignants. Ce corpus, constitué de sujets d'exams et des réponses des étudiants, nous permettra de tirer différentes conclusions concernant les avantages et les inconvénients de l'enseignement et l'évaluation à distance. Les résultats obtenus nous permettront aussi, de proposer quelques solutions pour éviter les erreurs commises la première expérience : concernant les emails des étudiants, leurs réponses et la qualité des sujets d'exams.

Mots clés : L'évaluation à distance, réalité pratique, fiabilité, CPO, modules écrits.

Introduction

Les conditions sanitaires ont obligé les responsables de l'enseignement supérieur à créer un espace d'apprentissage en ligne. Les enseignants ont été appelés à mettre en ligne des cours et des travaux

dirigés, cela à travers les sites officiels des universités et des pages face book dans le but d'assurer un accompagnement pédagogique à l'étudiant.

- La problématique

Vu la situation et afin de protéger les étudiants et les enseignants, les tutelles de l'enseignement supérieur ont décidé d'organiser les évaluations de certains modules en présentiel (les unités fondamentales) et d'autres à distance. Comme l'évaluation est une tâche très sensible et délicate, elle exige la rigueur et la fiabilité, plusieurs problématiques se posent autour de ce sujet : comment procéder pour évaluer certains modules à distance ? En l'absence de l'enseignant, quelles questions poser et comment pour assurer la compréhension de la consigne et la fiabilité des réponses ? Comment procéder pour une évaluation fiable et valide ?

- La méthodologie de recherche et les résultats

Répondre à ces questions sera l'objectif de cette contribution. Partant de notre première expérience avec l'évaluation en ligne des modules dont l'évaluation est écrite, tout en nous basant, d'une part, du côté des étudiants, sur des données pratiques et la description ainsi que l'analyse des captures d'écrans et différents e-mails reçus de la part de nos étudiants de 2^{ème} année licence. D'autre part, du côté des enseignants, nous essayerons de décrire les sujets proposés par différents enseignants. Ce corpus, constitué de sujets d'examens et des réponses des étudiants, nous permettra de tirer différentes conclusions concernant les avantages et les inconvénients de l'enseignement et l'évaluation à distance. Les résultats obtenus nous permettront aussi, de proposer quelques solutions pour éviter les erreurs commises la première expérience : concernant les emails des étudiants, leurs réponses et la qualité des sujets d'examens.

1- Planifier et construire un examen

Avant de concevoir un sujet d'examen, l'enseignant se pose une série de questions, à savoir :

- Quels types de questions retenir et quelles informations cibler ?
- Comment formuler les questions pour cibler ce que j'ai donné aux étudiants ?
- Comment rédiger les consignes ?

En répondant à ces questions et autres en rapport avec la qualité de rédaction des consignes, la manière de formuler les questions et les contenus, l'enseignant arrivera à construire un examen qui répond aux normes.

La consigne a un rôle très important dans la compréhension du sujet d'examen. La consigne de travail c'est une directive donnée à l'étudiant pour lui permettre d'accomplir une tâche et La consigne de réponse, elle est relative à la réalisation de la tâche.

2- La consigne (définition et utilité)

Selon J-P Cuq, une consigne c'est : « *un discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (...), qu'il en repère les éléments implicites (...) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation* » (2003 : 54).

Selon J-P Cuq et Gruca : « *Le décodage de la consigne s'effectue à trois niveaux : saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche* » (2005 : 504). A travers ces deux définitions, on comprend qu'une consigne claire c'est-à-dire un travail réussi.

Pour répondre à notre problématique, nous avons choisi des exemples qui peuvent servir de modèle pour aider l'étudiant et l'orienter, et qui précisent les détails de cette évaluation. Pour ces exemples, ce qui nous intéresse c'est la consigne de travail et non pas le contenu de l'évaluation :

2-1- Des exemples de consignes d'examens publiés en ligne

Exemple 1 (Examen de Méthodologie de la recherche universitaire d'une collègue) et exemple 2 (Evaluation du module ouverture sur la littérature)

Consignes :

- Cette évaluation est la seule qui vous sera proposée. Elle sera notée sur vingt.
- Les réponses doivent être claires, précises et pertinentes.
- Les exemples pertinents peuvent étayer la réflexion. N'hésitez pas à en donner.
- Les réponses doivent être envoyées à l'adresse: xxxxxxxx avant le 28/02/2021 délais de rigueur.
- Les réponses envoyées après cette date ne seront pas notées.
- N'oubliez pas de mentionner le nom et le prénom dans les cases ci-dessous.
- Les réponses doivent être insérées dans ce fichier, selon ce modèle, n'en créez pas d'autres.
- Les réponses contenant du plagiat ne seront pas notées.

Evaluation du module Ouverture sur la littérature

Vous devez choisir un roman d'un écrivain de votre choix et de parler de son contexte historique, social, culturel et politique ou idéologique dans un texte cohérent, bien structuré et surtout personnel.

Tout plagiat est sanctionné sévèrement.

- Date limite de l'envoi des travaux : **20/02/2021**. Passé ce délai, aucun travail n'est accepté.
- Les travaux doivent être envoyés sous format Word à l'adresse suivante : antaissanouze@yahoo.fr
- N'oubliez pas de mentionner votre nom, votre prénom et le niveau.
- Le nombre maximum de pages est de 3 (format Word).
- Le travail peut être effectué individuellement ou en binôme.
- Le fichier doit être nommé comme suit : nom et prénom de ou des étudiants + évaluation OSL M1

Pour toute information supplémentaire, veuillez me contacter à l'adresse mentionnée ci-dessus.

Pour ces deux exemples, les consignes ont répondu aux préoccupations des étudiants et n'ont laissé lieu à aucun questionnement. Elles ont mentionné :

- Un barème détaillé.
- Des dates précises.
- Des adresses de contact.
- Un avertissement concernant le plagiat est mentionné clairement.
- Travail individuel ou collectif.

Exemple 3 :

Examen de l'écrit (module CEE).

• Les critères d'évaluation :

Grille de sélection : Débroussaillage sur les deux axes	04 points (Uniquement pour la Question 2)
VIP/VIN VDP/VDN HG et HR1 – HR2	04 points (pour les deux Questions 1 et 2)
Calligraphie et maîtrise de la langue	03 points (pour les deux Questions 1 et 2)
Honnêteté scientifique et intégrité intellectuelle	04 points (pour les deux Questions 1 et 2)
Respect de la consigne	01 point (pour les deux Questions 1 et 2)
Appui théorique sur le plan scientifique. Pertinence des exemples.	04 points (Uniquement pour la Question 1)

- 1- Les copies identiques exposent l'étudiant aux sanctions en vigueur !
- 2- La question traitée doit être mentionnée sur la copie de réponse (cochez la case).
- 3- Le travail doit être envoyé par email avant le **21 septembre 2020**.

NB : l'adresse e-mail est mentionnée en bas de page.

Pour cet exemple, les critères sont un peu compliqués, ils vont peut être perturber les étudiants.

3- Contenu d'une évaluation (Exemples de consignes de travail (contenu))

Exemple1 :

Il s'agit d'une interrogation qui demande d'expliquer une citation, nous avons constaté que :

- Aucune consigne n'est présentée ;
- L'explication détaillée de la citation est disponible sur internet, ce qui donne lieux au copier-coller et notamment parce que la citation est un peu difficile (en linguistique), et comme nous n'avons pas constaté de consigne concernant le plagiat, les étudiants peuvent tous envoyer la même réponse.

Exemple 2 :

Il s'agit d'un examen en ligne, dont les possibilités de réponses sont ouvertes, la question vise à comparer entre deux éléments (dont les choix sont multiples). L'examen contient uniquement l'adresse d'envoi de la réponse, aucune précision concernant, par exemple, le nombre de lignes ; dans ce cas l'étudiant peut envoyer 15 pages, comme il peut répondre en deux lignes.

4- La fiabilité de l'évaluation à distance

Les étudiants ne fournissent pas d'efforts, ils se dirigent aux sites internet et choisissent les réponses qui conviennent, d'autres demandent l'aide de leur entourage, ce qui influence négativement la fiabilité des notes et des résultats des étudiants.

5- Des propositions concernant le déroulement des examens en ligne

- L'étudiant doit créer des e-mails avec les noms et les prénoms justes, et non pas des pseudonymes ;
- Les réponses doivent être sous forme d'un fichier Word ou PDF qui contient le nom, prénom, groupe et module pour faciliter la tâche de l'enseignant. Exemple : Zem Siham g5 CEE ;
- Eviter d'envoyer des e-mails concernant l'accusé de réception et l'enseignant, de sa part, doit rassurer l'étudiant en envoyant un accusé dès la réception de l'e-mail sans trop tarder ;
- Mettre l'objet de son mail pour permettre à l'enseignant de trier ses emails :
 - Ex : un mail qui demande une explication, l'enseignant répond et supprime l'email,
 - Ex : un mail qui contient une réponse ; l'enseignant télécharge la réponse et garde l'email pour la consultation.

6- Comment concevoir un examen en ligne ?

Envisager des évaluations sur la partie du cours à distance est une étape très importante. Un cours en ligne comme un examen en ligne, doit être conçu de sorte que l'étudiant arrive à comprendre les consignes de rédaction et la consigne de réponse, pour ne pas donner lieux à plusieurs questions que les étudiants se posent sur les réseaux sociaux pour demander des explications. L'enseignant, avant d'élaborer le sujet d'examen, doit se mettre à la place de l'étudiant, il se pose plusieurs questions : sur

quel cours dois je me baser pour poser les questions ? Comment formuler ces questions de sorte que l'étudiant comprend facilement ? Il faut aussi prendre en considération que ces étudiants sont loin, ils n'ont personne pour les aider, leur situation économique et aussi leur situation psychologique. De cette façon, l'enseignant arrive à proposer un sujet clair et accessible.

Conclusion

Vers la fin, nous pouvons dire que l'enseignement et l'évaluation, à distance, c'est une orientation de l'étudiant vers la recherche, la collecte des informations, savoir synthétiser et formuler un travail personnel. Si l'étudiant rencontre des difficultés de compréhension, il peut effectuer des recherches et demander l'aide de ses proches ou sur les réseaux sociaux.

Références bibliographiques

- AUBRET, J. , PATRICK, G. (2013). *L'évaluation des compétences : Pour établir un diagnostic à caractère.* MARDAGA.
- CLAUDEL, C, CISLARI, G. (2017). *L'écrit universitaire en pratique.* De Boeck.
- CUQ, J.P., et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG., 504p.
- LA FANTINE, L et al. (2008). *L'articulation Oral-Ecrit en classe : Une Diversité de Pratiques.* Québec Canada. Presse de l'université du Québec.
- MORISSETTE, D. (1993). *Les examens de rendement scolaire.* Les Presses de l'Université Laval.
- PAQUAY, L et al . (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, méthodes et fondements.* UCL Presse Universitaire Louvain.
- LEGENDRE, R . (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal. Editions Etudes Vivantes

La pandémie de la Covid 19 et son impact sur l'enseignement; cas de l'université d'Adrar: état des lieux et stratégies mises en œuvre

MAZAR Yamina, MAHDAOUI Amina,
Université d'Adrar, Algérie

Résumé : La présente communication se veut de dresser l'état des lieux de l'activité pédagogique et scientifique à l'université d'Adrar en temps du confinement imposée par la pandémie Covid19. De prime abord, nous mettons en évidence les efforts menés par l'équipe pédagogique, y compris le corps enseignants et l'équipe informatique, pour garantir un enseignement à distance à la majorité des étudiants. Par la suite, nous présentons les types de stratégies sélectionnés en vue de maintenir le contact permanent entre l'administration, les enseignants et leurs étudiants d'une part, et de permettre un partage des contenus d'enseignement, de l'autre part. Notre objectif ciblé par cette humble recherche est de renseigner l'ensemble des chercheurs à propos de la réalité et l'état d'avancement des enseignements présentés à distance dans cette université. Par ailleurs, notre but consiste également à expliquer l'utilité des TIC au service de l'enseignement/apprentissage au supérieur.

Mots clés : enseignement à distance, stratégie, université, TIC

Abstract: This communication is intended to take stock of the educational and scientific activity at the University of Adrar during the confinement imposed by the Covid19 pandemic. First of all, we highlight the efforts made by the teaching team, including the teaching staff and the information team, to guarantee distance education for the majority of students. Subsequently, we present the types of strategies selected in order to maintain permanent contact between the administration, teachers and their students, and to allow the sharing of teaching content. The objective of this humble research is to inform researchers about the reality and the progress's state of the courses presented at a distance in this university. Furthermore, our aim is also to explain the usefulness of ICT in the service the sector of higher education / learning.

Key words: distance teaching, strategy, university, ICT

Introduction

Dans l'impossibilité de procéder à une rupture totale du fonctionnement de ses universités, motivé par la situation pandémique de plus en plus alarmante sur le plan de la flambée des contaminations par le virus Covid19, le ministère de l'enseignement supérieur décide la mise en place immédiate de nouvelles procédures de formation dans le but d'assurer une continuité des apprentissages et pour éviter le blocage des travaux entrepris dans le domaine de la recherche scientifique. En fait, sous ces conditions exceptionnelles, l'exploitation de l'outil numérique et les TIC semblaient être les seules solutions plausibles afin de ne pas sombrer dans une stagnation de formation au cours de l'année 2019-

2020. Dans cette initiative, l'équipe de l'université Ahmed Draia d'Adrar veille sur l'introduction et la mise en œuvre des moyens technologiques en vue de maintenir le système universitaire opérationnel et de poursuivre les enseignements durant la période du confinement. Cette décision viendrait donc renforcer les différents appels lancés par la tutelle (M.E.S.R.S).

Cet article aborde de façon plus approfondi les données d'une recherche et une analyse descriptive de la démarche mise en lieu et les stratégies sélectionnées par le cadre pédagogique de l'université d'Adrar à l'heure du confinement. Tout d'abord, nous évoquons l'état des lieux et les circonstances de cette rupture imprévue, puis nous traitons les différents dispositifs et moyens technologiques sélectionnés pour entamer un enseignement distanciel et le partage des contenus d'enseignement issus de toutes les disciplines confondues, à savoir, les techniques de l'information et de la communication au service de l'enseignement (TICE) et les applications de visioconférence. Dans cet ordre, notre champ d'intervention se limite dans la quête d'éléments de réponses à deux questions principales qui sont respectivement les suivantes: **Sur quels critères de fiabilité repose cet enseignement à distance à l'université d'Adrar ? Et quels sont les dispositions et les moyens mis en place par cette institution pour assurer une progression des travaux scientifiques, et en particulier la transmission des savoirs ?**

Or, la réalisation de ce travail de recherche vise en premier lieu, d'établir un état des lieux et de renseigner l'ensemble des chercheurs à propos de la réalité et l'état d'avancement des enseignements présentés à distance dans cette université. Par ailleurs, notre but consiste également à expliquer l'utilité des TIC au service de l'enseignement/apprentissage au supérieur.

1. Présentation de l'université Ahmed Draia d'Adrar

La première création de l'université d'Adrar se fût suite à l'arrêté N° 86/175 publié le 05/08/1986 portant sur l'ouverture d'un institut national supérieur des sciences islamiques à Adrar. Par la suite, en 2001, les autorités algériennes décidaient d'élargir cet établissement en le transformant à une université africaine internationale dans laquelle les jeunes bénéficient d'une formation supérieure de diverses spécialités. A l'égard des autres universités algériennes, cette institution vise l'assurance d'un enseignement supérieur digne de qualité et d'encourager la créativité et la recherche scientifiques. Actuellement, l'université d'Adrar regroupe plus que 14000 étudiants inscrits dans 09 différents domaines.

2. L'activité pédagogique à l'heure de rupture : états des lieux

2.1 Circonstances générales

Vers la moitié du mois de Mars 2019, les autorités de l'Etat algérien décidaient la fermeture immédiate des établissements scolaires et ceux de l'enseignement supérieur qu'ils soient étatiques ou privés, et sur tout le territoire national ; cette décision prise en urgence et imposée par la propagation de la pandémie, a mis l'ensemble des secteurs dans une situation de déséquilibre inquiétant s'agissant de la stagnation et la non poursuivie des programmes de formation tracés pour l'année en cours.

Avant cette période, l'université d'Adrar contrairement à quelques autres universités, a déjà terminé le premier semestre et les délibérations ; les étudiants inscrits dans les différentes spécialités ont fait les examens de la première session. On a, de même, commencé les examens de rattrapage dans certaines filières. Parallèlement, la majorité des départements des sciences appelées « molles » (par exemple, le département des sciences islamiques, le département des sciences sociales, les départements des langues, etc.) ont entamé les enseignements intégrés dans le deuxième semestre ; dans ces départements, les étudiants ont bénéficié de 5 semaines d'enseignement en présentiel. Cet avancement a plus au moins allégé la charge de travail pendant le confinement, le souci majeur consiste alors à la recherche des dispositifs et des techniques permettant la transmission des savoirs qui devraient être requis pendant le deuxième semestre, mais aussi l'encadrement des travaux de fin d'études (les rapports de stages, les mémoires de Master et les thèses de doctorat).

De pareil, l'organisation des conseils scientifiques et des réunions en respectant les mesures de prévention et le protocole sanitaire, a inquiété le personnel universitaire dans le sens où ils doivent être organisés dans des conditions inhabituelles et de manière nouvelle.

2.2 Démarche préparatoire à l'établissement d'un enseignement à distance

En attendant les communiqués du ministre portant sur les décisions prises concernant la continuité des activités pédagogiques et les dispositifs d'enseignement en ce temps de crise sanitaire, les responsables de l'université représentés principalement par le recteur, ont sollicité aux chefs des départements de communiquer les e-mails des enseignants et des délégués au service du site officiel de l'université, et ce, dans le but d'établir une communication indirecte (par e-mail) entre les différents acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. Cette action a, en effet, conduit à la publication de nombreuses listes contenant les e-mails de la plupart des enseignants de l'université et ceux des étudiants représentant leur promotion.

Après la diffusion des émaux, c'était le tour des informaticiens qui ont pris en charge la création des identifiants et des mots de passe pour l'ensemble des enseignants pour leur permettre d'accéder à la plateforme e-Learning et partager les cours. Pour les étudiants, on leur a demandé au début, de contacter les responsables du site pour y accéder ; par la suite, on a permis un accès libre, c'est-à-dire que tout étudiant peut accéder à la plateforme en un seul clic sur la rubrique « plateforme de l'enseignement à distance » du site officiel.

2.3 L'encadrement et la réalisation des travaux de fins d'études

Vu l'évolution croissante de la situation pandémique dans la ville d'Adrar au cours des mois d'Avril et Mai, les activités d'encadrement et de suivi au profit des étudiants qui sont en fin de leur cursus universitaire ont été aussi empêché ; les rencontres d'encadrement en présence n'étaient pas autorisées et même la réalisation des enquêtes sur terrain n'était pas possible, ce qui a imposé son annulation. Pour ces raisons, on a recommandé le recours à l'outil numérique pour maintenir le contact et faciliter l'échange entre les étudiants et les enseignants encadrants, ces derniers sont donc appelé à se débrouiller. Par ailleurs, le dépôt des mémoires au niveau du département s'effectuait électroniquement par l'enseignant ou l'étudiant.

Ainsi, les soutenances des mémoires de master ont été suspendues sauf dans le cas où une permission de la part de l'administration, est accordée à l'étudiant qui a déjà exprimé son désir de soutenir en appliquant la distanciation sociale et les mesures de prévention. Quant aux soutenances des thèses de doctorat programmées dans cette période, elles ont été reportées jusqu'à ce qu'on a permis ultérieurement de les soutenir en ligne.

3. Les stratégies mises en œuvre

Malgré que le blocage causé par cette situation inédite ait eu des répercussions négatives sur le déroulement des activités scientifiques, il a été révélateur pour s'ouvrir sur l'outil numérique et pour l'adopter comme alternative. Dans ce qui suit, nous esquissons certaines techniques mises en place par le cadre pédagogique de l'université d'Adrar dans l'intention d'assurer un enseignement en ligne à la majorité des étudiants-apprenants.

3.1 La plateforme e-Learning

A partir du 5 Avril 2020, l'espace e-Learning se considèrerait comme la première base permettant d'entamer un enseignement à distance, les enseignants sont appelé de l'exploiter pour la mise en ligne des cours et le partage des fichiers au profit des étudiants. Cette plateforme est accessible à travers le

site officiel de l'université ou en saisissant directement la formule « e-Learning université d'Adrar » dans le champ de recherche du navigateur. Une fois que la page d'accueil s'affiche, l'étudiant peut consulter les cours de sa spécialité en sélectionnant d'abord la structure de rattachement (la faculté et le département), puis il choisit sa spécialité et son niveau d'étude ; cette opération lui permet de télécharger les cours des différents modules de sa spécialité.

Du côté de l'enseignant, la mise en ligne des cours est possible à travers l'activation du mode d'édition paru en haut à droite sur l'écran , cette option s'affiche lorsque l'utilisateur (enseignant) se connecte à son compte déjà inscrit sur la plateforme, elle lui permet par conséquent, de transmettre le cours voulu de façon simplifiée. L'enseignant doit suivre la même démarche de sélection du domaine d'étude et saisit quelques renseignements permettant de désigner son cours par rapport aux autres cours. Cette démarche se termine par le choix du type du document qu'on souhaite partager, son téléchargement et le sauvegarde.

Selon les données présentées par le recteur de l'université lors d'une émission à la radio d'Adrar, la mise en ligne des cours à travers la plateforme e-Learning a atteint le pourcentage de 100% dans la plupart des modules tandis qu'on signale un manque variant de 10 à 15% dans certains autres modules. Ceci fait preuve que la plateforme joue un rôle capitale pour réussir ce mode d'enseignement permettant aux étudiants de se former sans se déplacer sur le lieu de formation. L'avantage de cette technique d'information et de communication est qu'elle représente une base de stockage consultable à tout moment, autrement dit ; le téléchargement des cours n'est pas temporaire, tout apprenant peut consulter et télécharger son cours quand il veut et de l'endroit où il se trouve.

3.2 La chaîne Youtube

L'exploitation des chaînes Youtube pour transmettre les savoirs disciplinaires s'avère utile dans l'ordre que cette plateforme souvent utilisé par les individus comme moyen de divertissement, peut susciter l'intérêt des étudiants et les motiver à apprendre de manière qui leur semble « habituelle ». Au fait, Youtube permet de diffuser des vidéos éducatives audio-visuelles au profit des étudiants et de la communauté scientifique en général ; à travers la création de son propre compte, l'université peut poster gratuitement une variété d'activités scientifiques et universitaires, y compris les cours, les actes de colloques, les journées, etc. Dans une vision d'une meilleure investigation de cet outil numérique, des salles d'internet disposant le matériel informatique nécessaire et une connexion de haut débit ont été mis à la disposition des enseignants qui veulent enregistrer des vidéos éducatives, tout enseignant

peut se représenter au centre de l'audio-visuel pour filmer son cours qui sera publié ultérieurement sur la chaîne Youtube propre à l'université. Au fait, cette proposition incite les enseignants à développer un savoir-faire de l'outil numérique et à se familiariser avec ces techniques d'audio-visuel permettant en quelque sorte, de créer une situation d'apprentissage plus proche au réel (enseignement en présence) malgré qu'elle n'inclue pas une interaction entre l'enseignant et ses apprentis.

Durant le confinement, on a posté plus que 170 cours, ces derniers portaient principalement sur l'explication détaillée des cours déjà disponibles sur la plateforme e-Learning et la résolution des exercices de fiches TD. Les actes de colloques ont aussi fait l'objet de la publication d'une dizaine de vidéos. Par conséquent, le nombre d'abonnés de cette chaîne s'est élevé à 5630 nouveaux abonnés avec une moyenne de visionnage approximative à 18h par jour.

3.3 Les applications de visioconférence

Entrer dans l'univers de la visioconférence que soit de la part de l'enseignant ou des étudiants, exige un savoir-faire et un certain niveau de maîtrise de la technologie moderne, la prise en considération de quelques éléments relatifs au processus d'enseignement/apprentissage s'avère aussi indispensable. Enseigner à travers des classes virtuelles n'est pas une tâche triviale, mais « *il convient d'abord de s'assurer que l'outil convient aux choix pédagogiques et au contexte* » (Chomienne, M, 2017)

Dans notre cas, nombreux sont les contraintes qui entravent la réalisation des classes virtuelles, parmi ces difficultés, nous citons entre autres : les enseignants ne sont pas formés à l'adoption de ces dispositifs au service de l'apprentissage, le manque de moyens et d'équipement surtout chez les étudiants, problèmes du débit de connexion, etc. Pour ces raisons, l'enseignement interactif à travers ces applications n'était pas adopté qu'au moment du confinement partiel. A partir de 23 Août jusqu'au 12 septembre, on a sollicité aux enseignants assurant des modules fondamentales de procéder à type de stratégie pour des objectifs qui sont respectivement :

- Consolider et vérifier la compréhension des cours mis en ligne
- Présenter une occasion pour les étudiants pour poser des questionnements
- Effectuer les travaux dirigés

C'est à travers les pages et les groupes de Facebook que les enseignants partagent des liens des réunions organisées via Zoom ou Google Meet, ces deux applications sont les plus utilisées vu qu'elles permettent certaines fonctionnalités de partage et de discussion instantanée de manière simplifiée. Certes, cette action était au début difficile ; en plus de ce qu'elle consiste à un mode d'enseignement nouvel, certains enseignants ont dû s'auto-former pour former les étudiants sur le comment exploiter

cette technique. Au fur et à mesure, la démarche a progressé et la pratique de cet enseignement interactif à distance a évolué, chose qui motive pour le déploiement de cet enseignement (annexe 3).

4. Les TIC au service de l'enseignement/apprentissage

Les techniques de l'information et de la communication désignent un ensemble varié de ressources techniques et d'outils mis en œuvre au service du partage de l'information et de la communication ; leur intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage est actuellement indispensable du fait que nous sommes face à un public « digital natives », cette expression employée pour la première fois par Marc Prensky, en 2001, renvoie à la génération née pendant ou après l'introduction des TIC. Pour ces personnes, ces dispositifs sont intégrés dans la vie quotidienne à un âge précoce. C'est pourquoi, *« nos élèves ont radicalement changé. Les étudiants d'aujourd'hui ne sont plus les personnes pour qui notre système a été conçu pour enseigner »* (Prensky, cité par Bensaada, A, 2013 :02)

Or, les apports des TIC dans l'éducation sont innombrables. Ces moyens permettent d'innover dans les pratiques enseignantes et de susciter la créativité scientifique ; chaque enseignant est appelé à diversifier ses méthodes et ses approches, l'exploitation de ce type de moyens serait pragmatique. Chez les apprenants, l'usage des ressources numériques développent l'autonomie puisqu'ils se sentent libres de choisir leurs façons de faire, de s'approprier des savoirs dans une atmosphère plus confortable, et d'enrichir leurs compétences personnelles en termes de maîtrise de l'outil informatique. Ainsi, le travail en réseau encourage les étudiants à apprendre en interaction et en collaboration, il les incite également à s'ouvrir sur l'autrui et à se cultiver.

Conclusion

La crise sanitaire de corona virus a chamboulé le monde entier, ses conséquences ont entraîné une entrave face à la réalisation des activités professionnelles issues de secteurs variés à l'échelle nationale et internationale. Dans cette contribution, la recherche menée livre une image de l'état des lieux de l'enseignement supérieur à l'ère du confinement dans une des universités algériennes, à savoir l'université d'Adrar. Elle traite également les stratégies et les dispositifs mis en œuvre pour établir un enseignement à distance articulé principalement sur l'usage d'une panoplie de moyens numériques et d'applications.

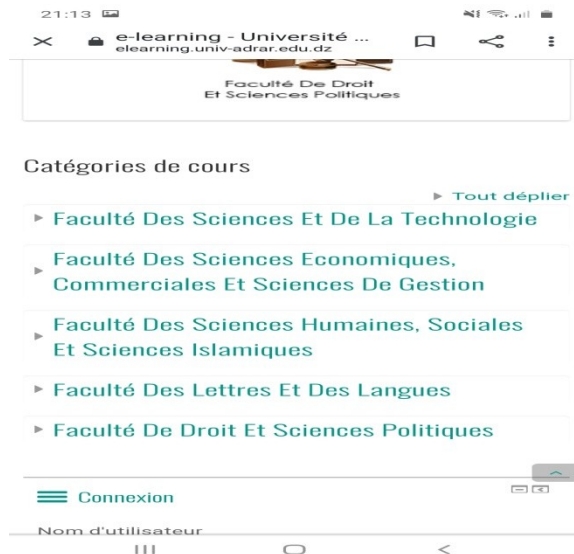
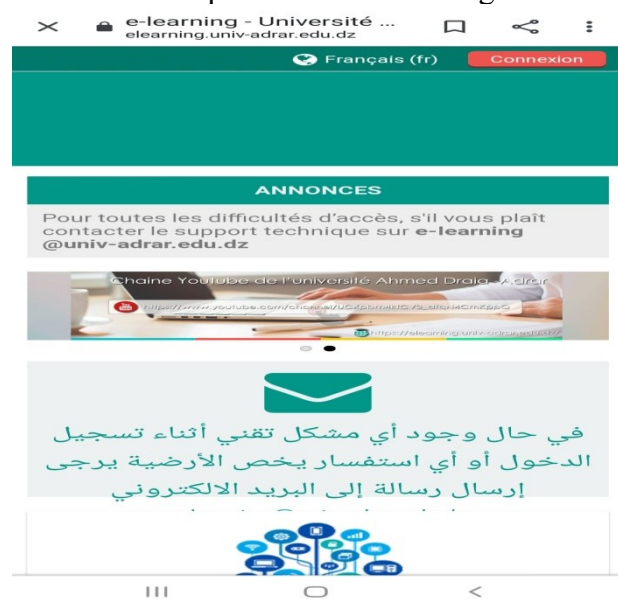
Cependant, l'analyse que nous avons faite dans le cadre de cette étude nous a permis d'aboutir à des résultats fructueux qui sont résumés ainsi :

- L'enseignement à distance à l'ère du confinement a présenté une idéale occasion pour optimiser l'exploitation des ressources technologiques en matière de l'enseignement/apprentissage.
- L'enseignement à distance a encouragé l'ensemble des enseignants et des étudiants à se familiariser avec l'usage des technologies modernes et de les adopter au futur, comme outils facilitant le contact permanent quoiqu'elles soient ses conditions.
- L'espace e-Learning et la chaîne Youtube ont considérablement contribué au partage des cours, surtout dans les domaines des sciences humaines et sociales.
- Les applications de visioconférences ont été principalement utilisées comme techniques permettant l'explication et le renforcement des connaissances intégrées dans les matières fondamentales.

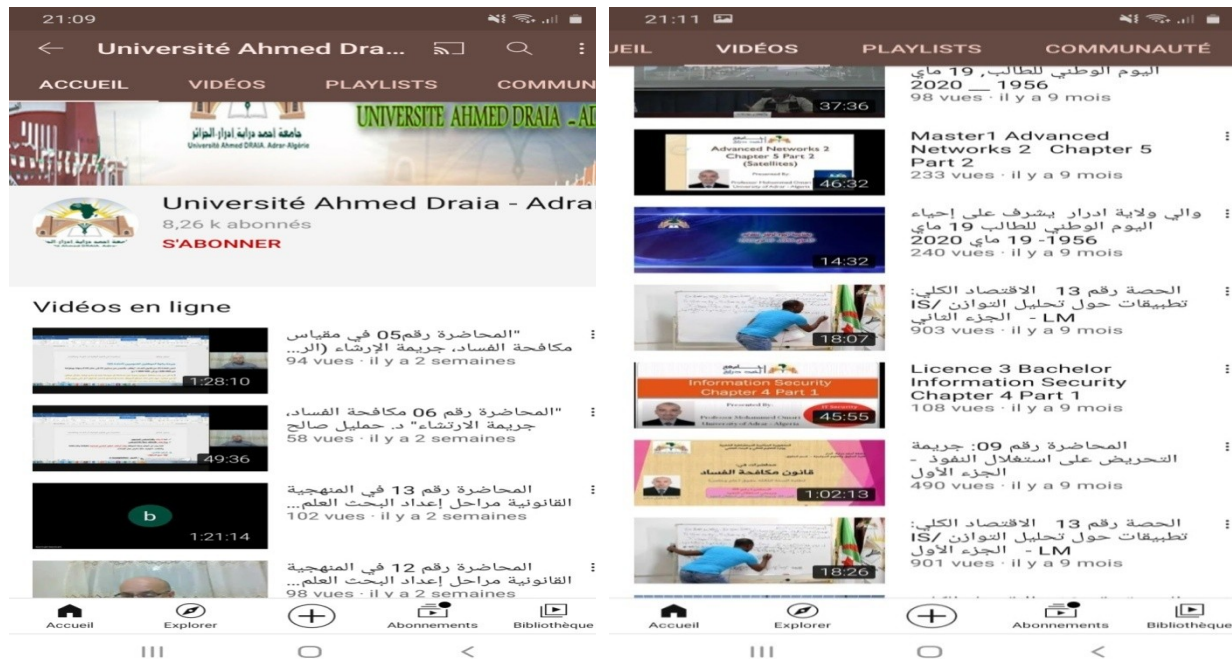
En guise de conclusion, il nous semble que les résultats de cette recherche peuvent constituer un point de départ pour d'autres chercheurs souhaitant aborder des thématiques d'actualité s'agissant de l'enseignement supérieur à l'ère de la pandémie dans le contexte algérien ou de l'intégration des TIC au service de l'apprentissage.

Annexes :

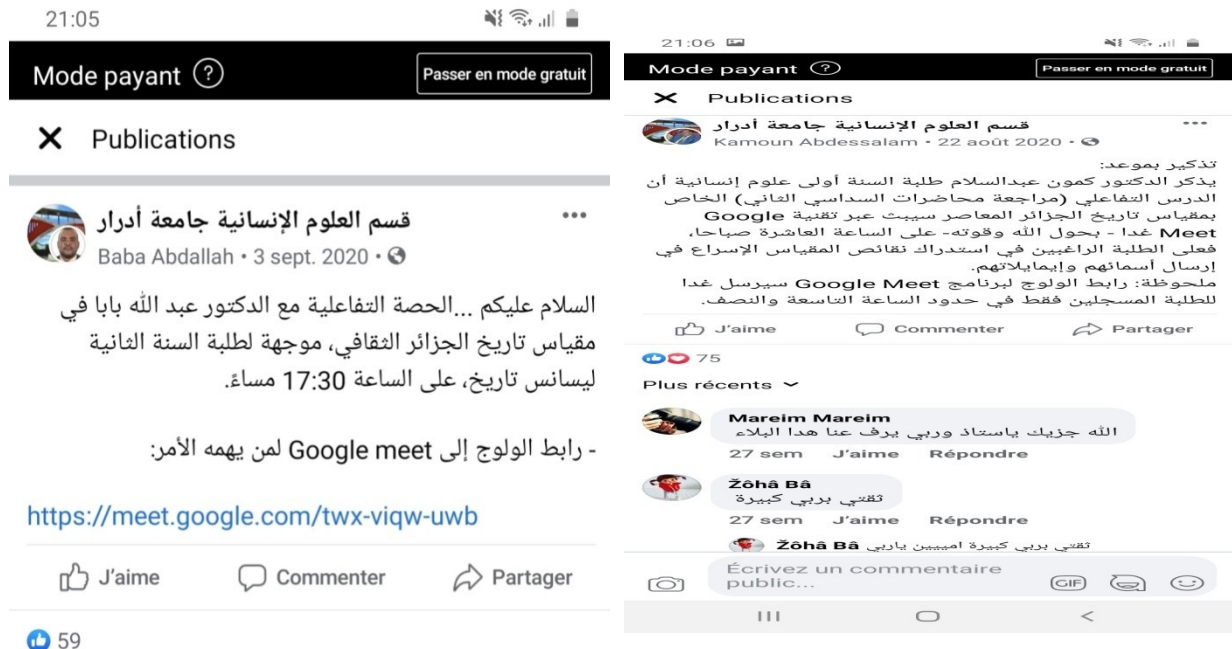
Annexe 1 : La plateforme e-Learning

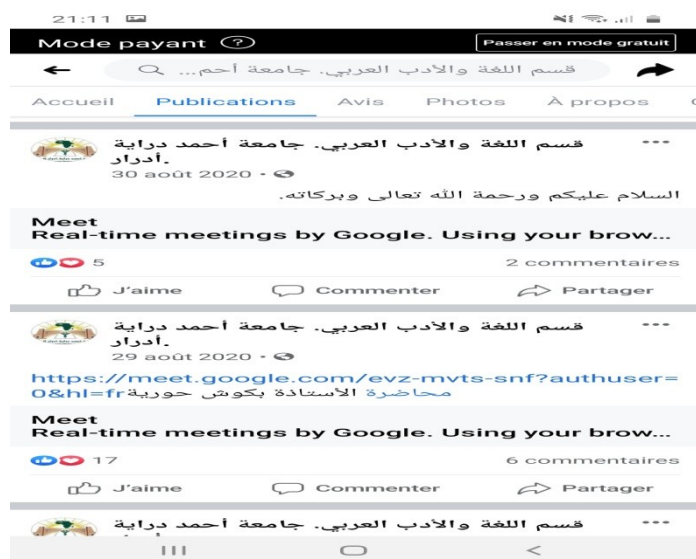


Annexe 2 : La chaine Youtube



Annexe 3 : Captures d'écran des liens d'enseignement interactif par le biais des applications de visioconférence





Bibliographie

- Bensaada, A. (2013). Les TIC et l'enseignement en Algérie.
- Emission spéciale avec le recteur de l'université d'Adrar, la Radio d'Adrar.
- Kaddouri, M. et Bouamri, A. (2010). « Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation ». Dans Questions vives, recherches en éducation, TIC et développement des compétences : quelles réciprocitys ? Volume 7, n°14(2010). p107-118.
- Macedo-Rouet, M. (2009). « La visioconférence dans l'enseignement. Ses effets sur la distance de transaction ». *Distances et savoirs*. 2009/1, volume7. p65-91.

Sitographie

- Chomienne, M. (2007). La visioconférence: un outil pédagogique à exploiter. Disponible à l'adresse <https://www.profweb.ca/publications/dossiers/la-visioconference-un-outil-pedagogique-a-exploiter#utilisations>
- Enseignement hybride : Comment articuler présentiel et distanciel ? disponible à l'adresse <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article4091>
- [Makhloufi](#), A. (2020). "L'usage de l'enseignement à distance en Algérie à l'heure de la crise sanitaire Covid-19 : Entre solutions provisoires et un nouveau mode d'apprentissage en ligne qui s'impose dans le futur. Cas de l'université de Béjaia", REFSICOM [en ligne], Communication de crise, médias et gestion des risques du Covid-19, mis en ligne le 11 décembre 2020, consulté le 23 février 2021 à l'adresse <http://www.refsicom.org/886>
- Maugard, E. (2020). Réflexions sur les outils de l'enseignement à distance. Consulté le 11 décembre 2020 à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Reflexions-sur-les-outils-de-l-enseignement-a-distance>
- <https://www.univ-adrar.edu.dz>

La Covid-19 et les enseignements à distance à travers les plates-formes Moodle. Le cas de l'Institut des Lettres et des Langues de l'Université Belhadj Bouchaib de Ain-Temouchent

ALLAM IDDOU Samira, M. DAHO Ahmed
Université de Ain Témouchent, Algérie.

Résumé :

Depuis l'apparition de la pandémie du corona virus appelée Covid-19 et sa propagation dans tout le pays. L'État algérien à l'instar de tous les pays du monde a annoncé le confinement obligatoire à travers tout le pays. Ainsi, l'Université algérienne a subi un bouleversement dans son fonctionnement pédagogique sans précédent. En effet, l'enseignement supérieur s'est trouvé en face d'un problème inhabituel jamais connu auparavant. Il fallait donc s'adapter à cette nouvelle situation et trouver des solutions didactico-techniques afin que les enseignements au niveau de chaque établissement puissent continuer. Avec l'Internet et le développement des moyens de communication, la première idée proposée comme remède de la part de la Tutelle, était la gestion à distance de l'enseignement où tous les cours, travaux dirigés et/ou les travaux pratiques étaient dispensés aux étudiants à travers la plate-forme Moodle de chaque établissement universitaire. Cependant, ce protocole nouveau pour les enseignants n'a pas été généralement bien suivi, allant même jusqu'à le contester et le refuser pour diverses causes.

- Quel est donc le taux de remplissage des cours sur la plate-forme Moodle des enseignants de l'Institut des Lettres et des Langues ?

- Quelle stratégie ont-ils envisagée pour finaliser les enseignements avant la fin de l'année universitaire ? En d'autres termes ont-ils utilisé d'autres moyens techniques de communication pour transmettre leur cours et T.D aux étudiants ? L'enquête par questionnaire adressée aux différents chefs de département de l'institut nous a permis de d'avoir des éléments de réponses. Cette contribution se veut donc une réflexion sur les défis à relever par l'Université algérienne quant à l'utilisation des plates-formes pour l'enseignement à distance qui sera sûrement le moyen et l'outil le plus utilisé dans l'avenir.

Mots clés : enseignement à distance- plates-formes- Moodle- protocole d'enseignement

Introduction

Depuis l'apparition de la pandémie du coronavirus appelée Covid-19 et sa propagation dans tout le pays, l'État algérien à l'instar de tous les pays du monde a annoncé le confinement obligatoire à travers tout le pays. Ainsi, l'Université algérienne a subi un bouleversement sans précédent dans son fonctionnement pédagogique.

Comme le souligne Maes Renaud :

La crise que nous vivons nous marque toutes et tous profondément, y compris dans nos corps, dans nos sens, dans nos représentations, dans nos émotions. Cette marque n'est pas anodine, elle n'est pas quelque chose qui s'oubliera vite. Les mesures décrétées par les gouvernements, les encouragements à la « distanciation sociale » viennent heurter nos habitudes, notre besoin d'interactions, d'échanges entre humain·e·s. (M. Renaud, 2020 : 03).

Il fallait donc s'adapter à cette nouvelle situation et trouver des solutions techniques et didactiques afin que les enseignements au niveau de chaque établissement continuent. « *Il faut être sincère, la plupart des universités n'étaient absolument pas prêtes à ça.* » c'est dans ces termes-là que Michel Deneken, président de l'université de Strasbourg a présenté la situation.

- ☐ But de l'étude : dresser un état des lieux (situation des cours déposés).
- ☐ Explorer en pourcentage et en taux les dépôts des différents cours.
- ☐ Méthode choisie :

➤ Enquête par questionnaire auprès des chefs de département:

- 1^{er} volet : recueil des données sur le nombre et le taux des cours déposés;
- 2^e volet : questionnaire : quelles stratégies choisies pour finaliser à temps l'année universitaire;
- 3^e volet : solutions proposées afin de parfaire et d'optimiser cette nouvelle pratique d'enseignement.

Avec l'Internet et le développement des moyens de communication, la première idée proposée comme remède de la part de la tutelle était la gestion à distance de l'enseignement où tous les cours, travaux dirigés et/ou travaux pratiques étaient dispensés aux étudiants à travers la plate-forme Moodle de chaque établissement universitaire. Cependant, ce protocole nouveau pour les enseignants n'a pas été généralement bien suivi, allant même jusqu'à le contester et le refuser. En outre, les universités ont eu beaucoup de mal à mettre en place les procédures au cours des premiers mois du confinement si bien que nombre d'étudiants se sont plaints du suivi parfois totalement inefficace de certains enseignants ainsi que des défaillances du système informatique de leur établissement.

- ☐ Quel est donc le taux de remplissage des cours sur la plate-forme Moodle des enseignants de la Faculté ?
- ☐ Quelles stratégies les départements ont-ils envisagé pour finaliser les enseignements avant la fin de l'année universitaire ? En d'autres termes, ont-ils utilisé d'autres moyens techniques de communication pour transmettre leurs cours aux étudiants ?
- L'enquête par questionnaire adressée aux différents chefs de départements de la faculté nous a permis de réaliser cette étude.

- Cette contribution se veut une réflexion sur les défis à relever par l'Université algérienne quant à l'utilisation des plates-formes pour l'enseignement à distance qui va être probablement le moyen et l'outil le plus utilisé dans l'avenir.

Nous postulons ceci:

- Si les enseignants n'ont pas adhéré à ce type de cours à distance, c'est parce qu'ils n'ont pas été formés à la conception de cours en utilisant les logiciels nouveaux tels que Opale, Vue, etc. et à la mise des cours sur plates-formes.

Par conséquent, ils se sont trouvés d'emblée devant le problème d'accès ; comment s'inscrire et créer un compte, etc.

Cette étude montre les difficultés que les enseignants et les étudiants ont eues par rapport à l'interaction par le biais de la plate-forme Moodle qui représente une pratique nouvelle dans leurs cursus et d'enseignement et d'apprentissage.

- ❑ La recherche par questionnaire adressé aux différents chefs de départements appartenant à la faculté des Lettres, des Langues et des sciences sociales, nous a permis de recueillir les données suivantes :

Tableau 1 : Taux de remplissage des cours sur Moodle

Départements	Nbr. de cours planifié	Nbr. de cours déposé	Pourcentage
Arabe	120	59	49.16 %
Français	80	61	76.25 %
Anglais	70	68	97.14 %
SHS	120	45	37.50 %
Total	390	213	54.61 %

Commentaire :

Le tableau nous montre que ce sont les enseignants des langues étrangères (76.25% et 97.14%) qui ont le plus déposé leurs cours sur la plate-forme. Ce qui donne un taux de 60.56 % du remplissage total.

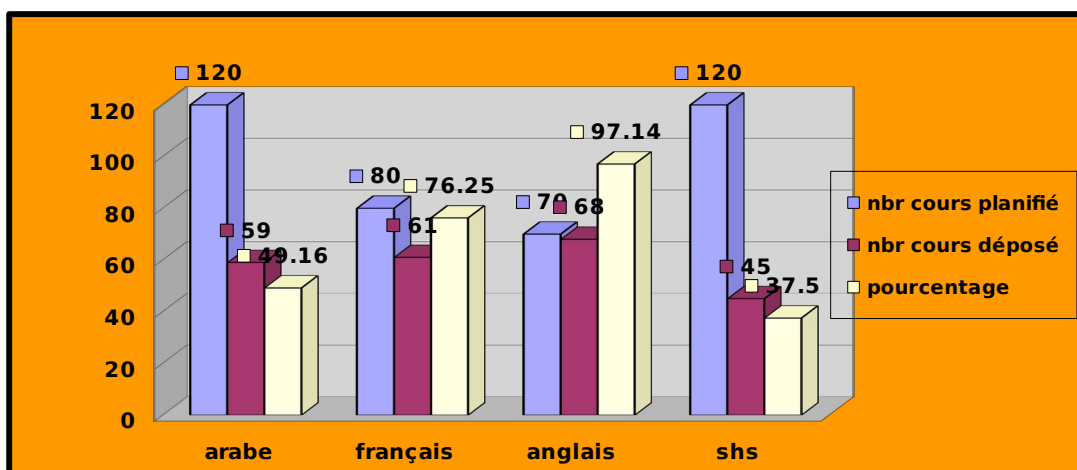


Figure 1: taux de remplissage des cours sur Moodle

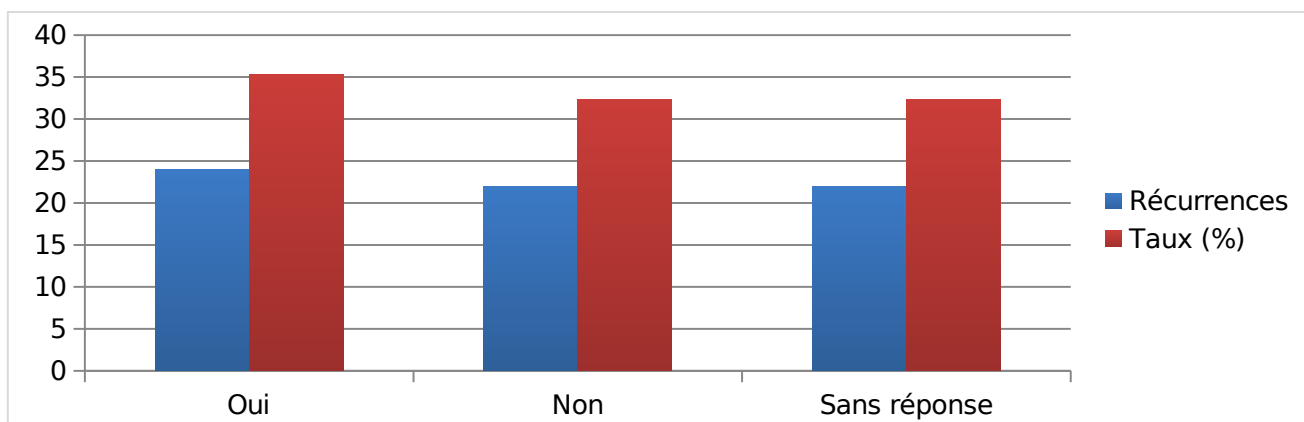
Commentaire :

Le graphique ci-dessus montre que l'objectif fixé en amont relatif au dépôt général des cours et T.D. planifiés au sein de la faculté est loin d'être atteint puisqu'il ne représente en terme de pourcentage que 54.61 %.

Tableau 2 : Taux : cours déposés / Nbr. d'enseignants

Départements	Pourcentage de dépôt	Cours déposés	Nbr. d'enseignants	Taux de participation
Arabe	49.16 %	59	86	60,46 %
SHS	37.50 %	45	52	86,53 %
Français	76.25 %	61	47	129,78 %
Anglais	97.14 %	68	44	154,54 %
Total	54.61 %	213	229	93,01 %

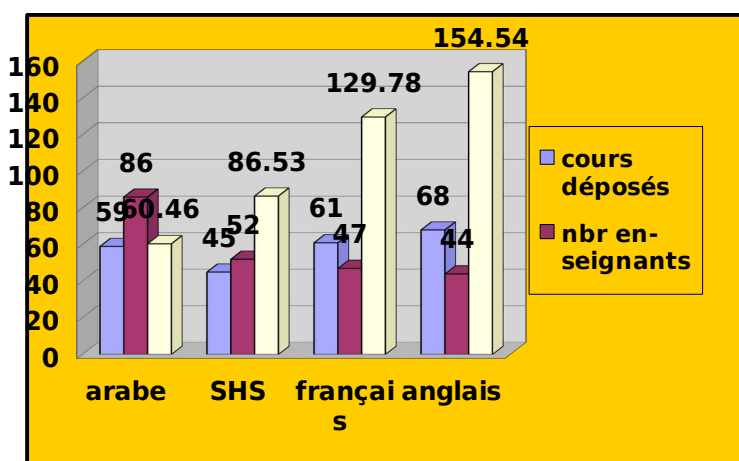
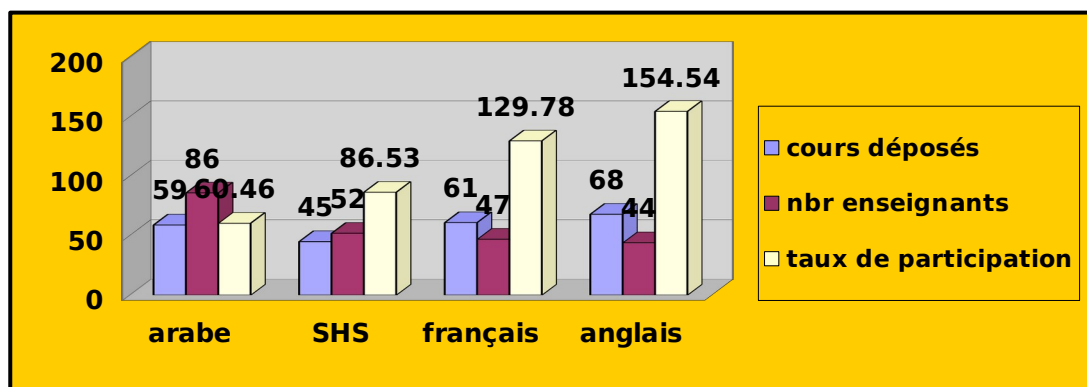
Figure 3 : Taux de participation par enseignant

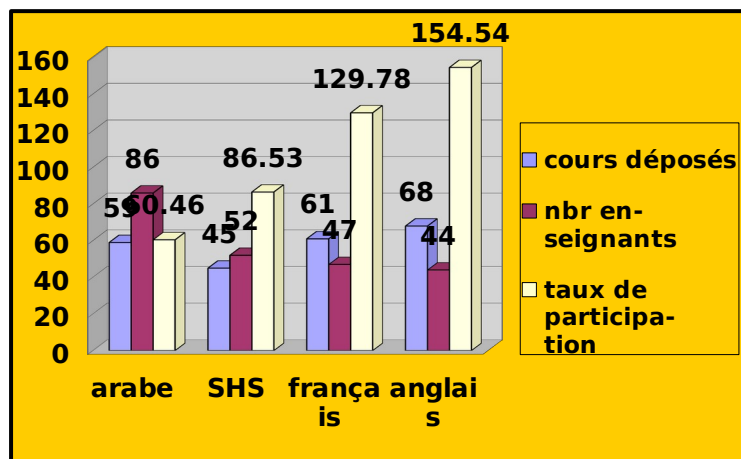


Commentaire

Nous relevons du tableau les données suivantes :

Aux départements des langues étrangères, certains enseignants ont déposé plus d'un cours. Ceci est démontré par le rapport entre le nombre de cours déposé et le nombre d'enseignants. Quant aux départements d'arabe et de SHS, ce résultat montre que certains enseignants n'ont pas déposé de cours. Le département d'arabe enregistre un manque de quasiment 40%. Ce qui s'explique s'en doute par le taux élevé de vacataires : 59 (contre 27 permanents).





❑ Réponses des enquêtés (chefs de départements) à la question suivantes

- Quelles stratégies ont été adoptées pour finaliser les enseignements avant la fin de l'année universitaire ?

• Réponses

- **R1.F** : - À travers les cours en ligne sur Moodle et à travers les pages Facebook des enseignants. Il est à signaler que concrètement et officiellement pour quelques niveaux tels que L2 et L3 et les deux Masters, on a entre 11 et 12 semaines assurées car les étudiants n'ont pas rejoint leurs cours au début. Par contre les L1 ont assisté à leurs cours d'une façon sérieuse à partir du 15 septembre comme cours et à partir du 25 comme T.D. et cours.
- **R2.SHS**: -À travers les cours en ligne par Moodle et à travers les emails officiels des enseignants.
- **R 3.Ar** Moodle عبر نشر الدروس على الموقع الرسمي للمركز الجامعي بلحاج بوشعيب. و برنامج
- **R4.An**: -Les cours et T.D. sont déposés et vulgarisés en ligne à travers la plate-forme Moodle et à travers les réseaux sociaux dans les pages créées par les étudiants sur Facebook.
- -Quelques collègues ont toujours des problèmes d'accès à la plate-forme.
- -Les supports les plus utilisés sont le Facebook et le Youtube

Conclusion

Face à ce fléau qui risque de perdurer, l'enseignement supérieur doit s'adapter et être mis à l'épreuve. C'est dans cette perspective que les enseignants-chercheurs doivent œuvrer dans le but de trouver des solutions car à l'avenir, l'enseignement sera hybride, avec un mélange de présentiel et de distanciel. En effet, le recours aux nouvelles technologies est indispensable pour atténuer l'impact de la fermeture des

établissements universitaires. À cet effet, l'enseignement à distance se propose comme alternative garantissant la continuité pédagogique. Cependant, cette pandémie a bouleversé le cursus scolaire de nos étudiants. Elle les a privé de poursuivre leurs apprentissages, notamment ceux issus des familles défavorisées à cause du fossé numérique qui ne cesse de s'élargir et qui a été révélé par cette crise sanitaire. Aussi, La réussite de ce mode d'enseignement exige la disponibilité d'un matériel technologique à la portée de tous nos étudiants. Aussi, faut-il que ce matériel soit adéquat et d'une connexion internet à haut débit. Mais ces conditions ne sont pas réunies dans tous les pays en développement ou ceux qui sont les moins développés.

Quelques propositions

L'enseignement à distance est une bonne alternative mais il faut mettre tous les moyens essentiels afin de garantir la réussite de ce type d'enseignement mais nous sommes un peu en retard. Il a fallu que le Covid 19 arrive pour que tous les décideurs acceptent la formation à distance. Il est temps de revoir la télécommunication en Algérie.

- Mettre l'accent sur quelques aspects liés à l'impact de la Covid-19 sur l'enseignement supérieur.
- Porter un regard analytique sur les solutions, les mesures et les pratiques adoptées par les différents acteurs de l'enseignement supérieur, nous citons à juste titre le téléenseignement, fortement plébiscité comme alternative d'enseignement/apprentissage pour contrer la pandémie Covid-19.
- Partager entre chercheurs des expériences d'enseignement à distance et dresser un premier bilan.
- Discuter des défis à relever.

Bibliographie

Renaud, M. (2020, 3). *Une revue face à la crise*. Consulté le 01 dimanche, 2021, sur La Revue Nouvelle : <https://doi-org.snd11.arn.dz/>