



L'Éducation et les transformations numériques: qu'avons-nous appris de la pandémie de COVID-19?

Hors-série, mai 2022

Résumé analytique

Environ deux ans depuis que la COVID-19 s'est invitée dans nos vies, y compris dans nos systèmes éducatifs, les enseignant.e.s, les chercheur.e.s ainsi que les étudiant.e.s, voire les parents continuent leur processus d'adaptation continue, dans un contexte d'incertitude. Afin de provoquer un dialogue et partager les expériences autour des défis que représente la pandémie du point de vue pédagogique et techno pédagogique, un premier d'une série de cinq séminaires a été organisé par le Groupe de recherche sur les Afriques et l'Amérique latine (GRAAL), du Campus Saint-Jean (de la University of Alberta), en collaboration avec le Cap-Afriques. Au moment où la vie étudiante « en personne » semble progressivement reprendre, il a été question de se pencher sur les transformations héritées du contexte de la COVID-19 et sur celles qui sont de nature à perdurer, malgré le retour « en présentiel ». Les articles du présent numéro, Hors-série, sont articulés autour de quatre axes principaux: i) les enjeux de l'utilisation des nouvelles technologies en ligne dans l'enseignement et l'apprentissage; ii) les expériences africaines et latino-américaines d'enseignement et de recherche en contexte pandémique; iii) les problèmes d'équité dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en ligne des nouveaux élèves provenant d'une grande

variété de cultures et qui parlent souvent des langues autres que l'anglais et le français; iv) les priorités décelables pour le financement de la recherche .

Avec les contributions de N. El Adouli, S. ElAtia, K. Essiomle, A. Gnoan, C. Mballa, L. Niyuhire, A. Onana, T. Ova Obame et P. Rousseau.

Contenu

INTRODUCTION.....	2
Quelques réflexions sur la pandémie et son impact dans le milieu scolaire et le milieu universitaire	5
La continuité pédagogique au Maroc à l'ère de la COVID-19 : état des lieux, difficultés et perspectives	9
L'impact de la crise sanitaire sur le parcours des chercheur.e.s émergent.e.s : l'expérience d'une doctorante en droit.....	15
Études supérieures, familles, travail et pandémie.....	20
La COVID-19 et son impact sur les pratiques de leadership en gestion de l'éducation	23
Enseignement et recherche, qu'avons-nous appris de la pandémie de la COVID-19? : difficultés d'appropriation de l'ENA	29
Technologie durant la pandémie, une perspective d'équité	33
CONCLUSION.....	40

INTRODUCTION

Samira ElAtia et Charlie Mballa

Professeurs-chercheurs

Campus Saint-Jean, University of Alberta

Le 10 mars 2022, deux ans après l'instauration des mesures d'urgences liées à la COVID-19, s'est tenue une table ronde portant sur divers aspects de l'éducation dans le contexte pandémique et sur les conséquences du confinement. Cet événement en format table ronde/panel de discussion s'inscrit dans une série de cinq séminaires organisés par le Groupe de recherche sur les Afriques et l'Amérique latine (GRAAL) de la Faculté Saint-Jean de l'University of Alberta, dont le premier vise l'éducation. Plus particulièrement, le GRAAL a abordé les transformations en pédagogie et en recherche que le contexte socio-sanitaire des deux dernières années a imposées ou inspirées. Hormis les nombreux participants d'Afrique et d'Amérique latine et d'Europe, huit (8) intervenants ont pris part à une table ronde restreinte, sur des questions d'équité et de justice sociale en contexte de pandémie. Ceux-ci ont remarqué les effets du confinement et ses conséquences variées sur la vie des différentes parties prenantes : étudiant.e.s, élèves, enseignant.e.s, cadres, parents et équipes de direction. Ces conséquences touchent des aspects aussi importants que la santé mentale, l'épuisement ou le sentiment d'épuisement causé par le prolongement de la pandémie, l'isolement, la précarité financière.

L'équité et les questions de justice sociale, dans un environnement socioéconomique, sont au centre de tous les débats et de toutes les études et recherches inspirées du vécu scolaire durant la pandémie. Le professeur Pierre Rousseau sonne l'alarme quant à une situation de précarité susceptible de contribuer à élargir le fossé entre les élèves dépendamment du statut socio-économique des familles. La pandémie doit nous servir de moment de réflexion pour penser à une éducation plus inclusive, croit-il.

Pour les étudiants internationaux, le confinement a été pénible, un isolement total. Les deux sœurs Mridi ont partagé une présentation intitulée « Perspectives d'étudiants : se retrouver seules durant la pandémie ». Ces étudiants avaient déjà un cercle social déjà restreint, quelques-uns parmi eux venaient de commencer leurs études au Canada. Ils venaient de plusieurs pays africains. Loin des camarades de classe, ils ne pouvaient plus bénéficier d'une présence physique pour le soutien moral et le contact humain. Les mesures prises par le

gouvernement canadien pour alléger l'effet du confinement sur ses citoyens ne s'appliquaient pas à eux, des étrangers sur une terre d'accueil. En plus, avec l'annulation des vols, ils étaient loin de leur famille, et ne pouvaient donc pas rentrer chez eux et bénéficier du soutien moral et physique de leur famille. À cela s'ajoute le coût pour continuer les études en virtuel, celui de l'équipement technologique, alors que les étudiants pouvaient bénéficier des services technologiques dans les bâtiments de l'université.

Pour les nouveaux arrivants (immigrant.e.s) avec leurs familles, le confinement n'a pas été facile non plus : il fallait concilier études, travail, vie quotidienne, famille et besoins financiers, comme pour le Docteur Ambroise Gnoan. Dans une présentation intitulée « Études supérieures, familles, travail et pandémie », le Dr Gnoan relate son expérience personnelle, faite de solitude et de vie sans contact avec sa communauté : un défi permanent. Partant de cette expérience, il souligne que les besoins de la vie au quotidien, l'inquiétude constante quant aux responsabilités familiales ont causé un stress énorme sur les chefs de famille responsables du bien-être et des besoins de leurs familles. En plus, naviguer à travers la pandémie n'a pas été évident pour ceux et celles qui ne connaissaient pas bien le système dans lequel ils et elles évoluaient. Le passage au travail et à l'éducation en virtuel a éclairé un autre problème socio-économique.

En effet, les membres d'une même famille devaient tous travailler dans un même espace, souvent restreint, sans que les dispositions nécessaires soient mises en place : ils devaient avoir l'équipement nécessaire pour pouvoir travailler et étudier. Cette situation difficile avait des répercussions importantes sur la santé mentale de toute la famille, sur le rendement des enfants dans les écoles et sur les relations entre les membres de la famille.

Mme Ama Chantal Aka, enseignante en Alberta, a présenté sur « La salle de classe durant la pandémie ». Les enseignants ont joué un rôle très important pour passer au mode virtuel du jour au lendemain et maintenir l'éducation des élèves. Après avoir évoqué les différents défis que le passage au virtuel a pu engendrer, elle relate que le contact personnel entre les élèves et avec les enseignants s'est particulièrement détérioré. L'apprentissage en groupe, en communauté, a posé de sérieux défis, sachant que les plus petits apprennent en touchant, en jouant; or, dans une salle de classe durant la pandémie, ils ne pouvaient plus bouger de leur chaise, vivaient l'isolement en groupe. Il ne fait aucun doute que cette population sentira bien longtemps les séquelles de la pandémie.

Toujours dans le milieu scolaire, en plus du vécu des enseignants, M. Komla Essiomle dans sa présentation de recherche sur le « Leadership scolaire durant la pandémie », nous a offert un éclairage sur cette population souvent oubliée et dont on parle peu : les directeurs d'école. Ces

derniers ont été obligés d'être physiquement présents dans les écoles durant le confinement : ils devaient prendre soin des bâtiments, du personnel administratif, des enseignants, des élèves, répondre aux parents et activement interpréter les exigences et les règles des conseils scolaires et des ministères de l'Éducation et de la Santé. La recherche d'Essioma relate un niveau très élevé d'épuisement mental et physique.

Plus loin de nous, en Afrique, les États ont dû aussi faire preuve de résilience et entamer la transition virtuelle en éducation. Durant sa présentation « Le vécu de la pandémie au Maroc, » la Dr Nisrine ElAdouli présente un modèle différent de passage au virtuel. Contrairement au modèle canadien ou nord-américain, l'éducation supérieure au Maroc et dans plusieurs pays africains et européens est étroitement centralisée. Le passage au virtuel a surtout révélé les inégalités et iniquités dues à des facteurs socio-économiques. On ne pouvait pas supposer que tous les étudiants avaient un accès Internet constant chez eux, ainsi que l'équipement nécessaire pour s'en servir (ordinateur, webcam, etc.). Par contre, l'usage des téléphones intelligents est bien répandu dans la société. Alors, le gouvernement a décidé de réduire le coût des abonnements pour assurer une connexion stable aux étudiant.e.s et professeur.e.s. Des cellules de crise et de soutien furent déployées pour répondre aux besoins des professeurs afin de garantir que les cours et les examens aient lieu.

Relatant l'expérience du Cameroun, Mme Annie Onana, enseignante et doctorante de l'Université de Yaoundé I, s'est penchée sur l'environnement numérique d'apprentissage (ENA). La présentatrice nous fait comprendre les efforts d'adaptation de l'offre dans un contexte difficile. Ainsi, dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun, l'État a fait davantage appel aux méthodes traditionnelles d'enseignement à distance, combinant souvent diffusion à la télévision et à la radio de programmes éducatifs, l'utilisation de plateformes WhatsApp et la distribution de supports imprimés dans les zones non couvertes par les réseaux Internet.

Quelques réflexions sur la pandémie et son impact dans le milieu scolaire et le milieu universitaire

Pierre Rousseau, M.Ed

Chargé de cours

Campus Saint-Jean, University of Alberta

Je tiens d'abord à manifester toute ma reconnaissance envers le GRAAL, et, plus précisément, envers Charlie Mballa, Pascal Lupien et Samira Elatia, pour cette occasion ainsi donnée de partager, très respectueusement, mes réflexions sur l'impact de la pandémie.

Ceci étant dit, mes propres observations et mes propres réflexions me viennent directement du milieu scolaire et du milieu universitaire. À titre d'ancien directeur d'école, et dans le cadre de mes fonctions actuelles de chargé de cours à temps plein au Campus Saint-Jean de l'University of Alberta, j'ai l'insigne honneur de travailler dans le milieu scolaire et d'accompagner des stagiaires dans leur propre formation.

Au printemps 2020, j'avais communiqué à mes collègues mes inquiétudes au sujet de l'impact du confinement et de l'enseignement à distance sur nos élèves, surtout les plus jeunes. Sans aucune prétention de ma part, dans cette présentation, j'aimerais reprendre ces commentaires et discuter avec vous des points saillants de mes observations.

Le 8 avril 2020, j'ai rencontré (via Zoom) tous mes stagiaires et leurs enseignants coopérants. Près d'un mois plus tôt, le 10 mars 2020, en raison des mesures sanitaires, les établissements scolaires et les campus universitaires avaient fermé leurs portes. Les élèves de la maternelle à la douzième année, de même que les étudiants universitaires, avaient été envoyés à la maison. Dans les écoles, les enseignants, avec l'aide de leurs stagiaires, travaillaient d'arrache-pied pour continuer à les rejoindre en ligne.

D'abord, je voudrais vraiment souligner le travail extraordinaire de tous ces enseignants qui, malgré les changements qui les ont affectés, ont continué de supporter nos stagiaires. J'aimerais toutefois partager quelques commentaires tirés des réflexions des stagiaires que j'ai

continué de superviser pendant leur travail en ligne avec leurs enseignants coopérants et leurs élèves qui œuvraient à la maison. Ces commentaires, je crois, démontrent le professionnalisme et le grand cœur de nos stagiaires.

En tout premier lieu, plusieurs stagiaires ont partagé leurs inquiétudes au sujet des élèves ayant démontré des difficultés d'apprentissage. J'estime ces inquiétudes fondées. Les stagiaires se sentaient incapables de donner aux élèves de l'aide dont ils avaient vraiment besoin. Certes, ce n'était pas un manque de bonne volonté. Ces élèves rencontraient déjà des difficultés en classe; les aider en ligne s'avérait vraiment difficile. Je sais qu'on parle beaucoup de différenciation et on me dira certainement que la différenciation est aussi possible en ligne... Probablement. Je ne sais pas. Je sais toutefois que l'apprentissage de la lecture, par exemple, comme toute autre forme d'apprentissage, comporte un aspect interactif et humain lié aux émotions et à l'encouragement...

Un autre commentaire qui me vient des stagiaires est lié à l'accès à la technologie et peut-être aussi au statut socio-économique des parents. Une des premières initiatives des enseignants coopérants a été de vérifier auprès de toutes les familles si elles avaient accès à un ordinateur et à Internet. Bien sûr, les commissions scolaires ont mis des Chromebooks à la disposition des familles moins bien nanties, que les enfants ont pu prendre à la maison. C'est très louable, mais plus de familles que je croyais semblaient tout simplement privées d'accès à Internet. J'ai vraiment eu l'impression que la domination des cours en ligne nous menait à un certain favoritisme ou à une certaine marginalisation involontaire des moins nantis.

Un petit exemple très simple qui me vient de mes conversations avec mes stagiaires. Dans une école du Nord-Est d'Edmonton, un quartier moins favorisé socioéconomiquement, quand l'enseignante ou la stagiaire organisait des petits groupes de lecture dirigée en ligne, seulement un ou deux élèves sur quatre rejoignaient l'activité. À Saint-Albert, une banlieue aisée de la ville d'Edmonton, pour le même type d'activité, le ratio était de quatre sur quatre. Je sais que ce n'est pas une affirmation statistique et que je ne peux pas généraliser, mais je crois qu'il y a un fond de vérité.

Je suis bien conscient que plusieurs des élèves mentionnés plus haut, ceux et celles avec des problèmes d'apprentissage, sont quelquefois les mêmes que ceux qui sont moins privilégiés économiquement.

Un dernier commentaire me vient surtout des enseignants coopérants. Tous et toutes ont eu le même discours : les commissions scolaires ont demandé de diminuer les attentes et l'évaluation de l'apprentissage des étudiants a été remise en question. Ce à quoi se sont

employés plusieurs enseignants dans les premières semaines de la pandémie a été simplement d'éliminer des objectifs d'apprentissage les moins importants. Est-il nécessaire de dire qu'une grande partie de ce qui fait la beauté de notre humanité, les arts et la musique par exemple, en ont été profondément affectés?

De plus, certains parents étaient littéralement exténués et essayaient de leur mieux d'aider leurs enfants. De plus, ces parents étaient très souvent liés à des obligations de télétravail constituant un défi insurmontable.

Nos stagiaires et nos enseignants coopérants sont conscients de ces problèmes et, même s'ils font de leur mieux pour éduquer les enfants qui leur sont confiés, ils et elles se posent les bonnes questions.

Qu'en est-il maintenant de l'éducation au niveau universitaire?

En juin 2020, alors que la majorité des universités canadiennes, incluant le Campus Saint-Jean, s'acheminaient vers une session d'automne en ligne (à quelques exceptions près), j'avais pris la liberté de partager d'autres commentaires qui me venaient toujours de nos étudiants. Il n'y a aucun aspect négatif à ces propos. Ils visent à nous informer et à nous faire réfléchir.

J'avais alors rencontré un ancien de l'école où j'ai œuvré comme directeur pendant plus de onze ans. Dans un très bon français, il m'a dit qu'il avait été accepté à Queen's University, dans le programme de Génie. Je l'ai félicité et lui ai dit que la ville de Kingston est absolument magnifique. Il m'a répondu avec une sincère déception qu'il serait à Queen's à partir du sous-sol de ses parents.

Nous nous souvenons tous de l'excitation d'être accepté à l'Université! Du déménagement dans une ville ou sur un campus! Des nouvelles amitiés. De ce grand pas vers l'autonomie et l'ouverture sur le monde. J'étais simplement peiné pour tous ces jeunes qui comme lui couraient le risque de ne pas développer ce que j'appellerais la fierté d'appartenir à un milieu universitaire.

Je ne peux m'empêcher de dire que ce virage en ligne m'inquiète beaucoup, même si, bien sûr, nous n'y pouvons rien. Mon inquiétude est en grande partie amplifiée par le fait que plusieurs établissements postsecondaires ont sans aucun doute bénéficié financièrement de la réduction des coûts causée par les mises à pied de nombreux employés.

La pandémie offre très sincèrement une occasion de réfléchir sur des injustices sociales et sur la prépondérance des profits et du rendement économique sur la simple dignité humaine. Nous espérons tous que cette crise sanitaire mènera à des changements importants, entre

autres pour tous les travailleurs qui œuvrent dans les écoles mais aussi dans le milieu de la santé, en commençant par les préposés aux bénéficiaires et les brancardiers.

Est-ce qu'il y a lieu de craindre que cette pandémie soit récupérée pour nous mener à une normalisation de l'enseignement en ligne? Certes, comme le préconise notre collègue Martine Pellerin, l'enseignement à distance et aussi les conférences à distance peuvent nous permettre d'ouvrir plusieurs portes. Toutefois, si ce même type d'enseignement a pour but d'éliminer des dépenses et augmenter le rendement économique des établissements universitaires, alors là, de sérieuses questions doivent être posées. Comment créer un sentiment d'appartenance et comment assurer une formation non seulement académique mais aussi personnelle et engagée socialement si la réalité d'un grand nombre d'étudiants universitaires se traduit par le sous-sol de leur maison?

Je suis très conscient du fait que, lors de la pandémie, nos administrateurs ont tout mis en œuvre pour protéger l'intégrité de la formation des étudiants qui leur sont confiés. J'apprécie leurs efforts. Ils et elles ont vécu de plein fouet les coupures budgétaires et ont eu le lourd fardeau de prendre des décisions à briser le cœur.

Le but de ce partage n'est certainement pas de blâmer qui que ce soit mais de contribuer à la réflexion. Il importe que cette table ronde soit productive et qu'elle ne devienne pas lettre morte. L'impact de la pandémie en éducation est réel et un grand nombre d'enfants vont en vivre les séquelles. J'encouragerais d'ailleurs les efforts de recherche en ce sens.

La continuité pédagogique au Maroc à l'ère de la COVID-19 : état des lieux, difficultés et perspectives

Nisrine El Adouli,

Professeure-chercheure

Faculté des Sciences et Techniques, USMBA, FÈS, Maroc

La pandémie de coronavirus a surpris et pris au dépourvu les cinq continents. Face à la propagation phénoménale du virus, les États, conformément aux recommandations de l'OMS, ont mis en place un confinement qui a duré des mois. Les retombées de ce confinement sur tous les plans ne sont plus à démontrer. En effet, le début de la pandémie et les mesures restrictives qui ont suivi ont poussé les établissements scolaires et universitaires à fermer leurs portes. Au Maroc, comme d'ailleurs partout dans le monde, des décisions ont été prises afin d'assurer la continuité pédagogique, malgré quelques tâtonnements du début qui ont fait perdre quelques semaines d'activités au système éducatif. Dans ce contexte d'urgence, nombre de questions se sont posées avec acuité : les acteurs de l'école et de l'université sont-ils assez préparés pour affronter la situation et assurer l'enseignement distancié? Quels moyens mettre à contribution pour relever ce défi? Et quelles sont les leçons à en tirer?

Dans cet article, nous essaierons, d'abord, de revenir sur les différentes mesures éducatives prises par le Ministère de tutelle pour sauver l'année scolaire et universitaire. Puis, nous essaierons de décrire les modalités de la continuité pédagogique et enfin nous dresserons le bilan des actions entreprises et les difficultés rencontrées.

Le pas vers l'enseignement distancié

Il convient de souligner, d'emblée, que l'adoption du mode distancié dans l'enseignement au Maroc s'est imposée dans le contexte de la crise sanitaire. Le Ministère de tutelle a tôt encouragé les enseignants à utiliser des plateformes intuitives, disponibles bien avant l'arrivée de la pandémie, et rendant possible cet enseignement. Nous citons ici, à titre d'exemple, les

plateformes Tilmid-Tice et Teams-Microsof. La mise à contribution desdites plateformes a certes permis de gagner du temps et d'assurer la continuité pédagogique, mais cela a requis de l'enseignant un effort de plus, car il ne s'agissait pas d'assurer le cours comme on le faisait en présentiel, mais de procéder à une nouvelle ingénierie pédagogique intégrant les supports audiovisuels, exigeant une nouvelle planification des cours et un accompagnement individualisé des apprenants. Nombreux sont les enseignants qui ont vécu cette transition vers le présentiel sans encombre, car ils ont bénéficié, depuis la mise en place du programme Génie en 2006, de formations continues dans le domaine de l'utilisation des TICE.

L'usage des NTIC n'est pas nouveau au Maroc. En effet, depuis 1999, la Charte nationale de l'éducation et de la formation place les NTIC au cœur de la pratique pédagogique et les considère comme un levier incontournable pour booster la qualité de l'enseignement-apprentissage. Saad Fkihi écrit dans ce sens que « les NTIC sont perçues comme un moyen de pallier les difficultés d'accès au niveau secondaire collégial et qualifiant des élèves qui souffrent de l'enclavement des communes rurales, mais également pour permettre aux enseignants de suivre des formations à distance ».

Dès les premiers jours du confinement, le gouvernement marocain a pris des mesures sérieuses afin de sauver l'année scolaire et universitaire. Ainsi des chaînes comme Arriyadiya et Atakafiya se sont mises à diffuser des cours pour tous les niveaux. L'objectif était de rattraper le temps perdu et de permettre aux apprenants non connectés aux plateformes de bénéficier de la continuité pédagogique. Mieux encore, les trois opérateurs téléphoniques au Maroc ont offert la possibilité aux étudiants universitaires et aux stagiaires de la formation professionnelle d'accéder gratuitement aux contenus des plateformes. Toutes ces actions témoignent de la grande mobilisation nationale afin de servir le secteur de l'éducation, d'atténuer les effets néfastes du confinement et de rassurer les apprenants quant à la continuité pédagogique, notamment ceux qui s'apprêtaient à passer leur baccalauréat.

Force est de souligner que la majorité écrasante des enseignants, d'après des sondages réalisés au Maroc, n'avaient aucune idée de l'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement. C'est ce qui explique que la majorité des enseignants recouraient à des moyens plus faciles à utiliser, soit WhatsApp, soit Facebook. Au niveau de l'enseignement supérieur, on a d'abord commencé par mettre en ligne des documents, des copies de cours, et ce, en utilisant la plateforme Moodle. À vrai dire, les premières semaines après la suspension des cours en présentiel, les enseignants-chercheurs se sont contentés de mettre à la disposition des étudiants des cours numérisés, avec quelques autres supports supplémentaires comme des chapitres de livres numérisés ou des liens vers des capsules existant déjà sur YouTube. Compte tenu des limites de cette pratique, les enseignants ont vite commencé à enregistrer

des cours, à les oraliser en utilisant soit de petits studios créés pour cet usage, soit en utilisant des applications et logiciels disponibles afin d'assurer l'enregistrement depuis leur domicile. La plateforme Moodle a joué un rôle capital dans la continuité pédagogique. Outre la facilité de téléverser des contenus, l'enseignant dispose de la possibilité de vérifier le taux de présence, de marquer l'absence pour les séances de travaux dirigés, de soumettre des évaluations continues et de répondre aux interrogations des étudiants. La rubrique Forum permet également aux étudiants de discuter des cours, de formuler leurs remarques et de faire ressortir les difficultés rencontrées. Cela révèle que cette plateforme est devenue un espace d'échange et d'interaction aussi bien avec les enseignants qu'avec les autres étudiants.

À la Faculté des Sciences et Techniques où nous exerçons, la gestion de la continuité pédagogique s'est réalisée de manière très souple. En effet, il a été décidé de procéder par alternance, c'est-à-dire que les étudiants, tous niveaux confondus, avaient la possibilité de suivre des cours à la Faculté, en présentiel, dans le respect total de la jauge COVID, puis de bénéficier, pour la semaine suivante, d'un accompagnement à distance. Cette solution a permis de parer à la déperdition du temps universitaire et surtout de donner la possibilité aux étudiants de réaliser leurs travaux pratiques dans les laboratoires.

Il est à noter que les signes de réticence et d'hésitation suscités par le passage abrupt au mode distancié se sont atténués avec le temps, car les enseignants ont découvert une autre manière d'enseigner et d'accompagner les étudiants. Certains ont appris sur le tas, après avoir bénéficié de quelques formations en ligne dispensées par les équipes techniques et informatiques des universités. Ceux qui étaient déjà initiés au TIC ont négocié sans difficulté ce virage vers le numérique et la numérisation de l'enseignement.

De manière générale, le Royaume du Maroc a accordé une importance de premier ordre à la continuité pédagogique, malgré les différentes difficultés dues à la pandémie et à l'urgence de mettre en place des dispositifs pratiques et fiables. Selon un rapport officiel de l'Unicef (du 12 septembre 2021), les enseignants marocains ont fait preuve d'engagement, bien que les moyens n'aient pas été suffisants. En effet, d'après l'enquête de l'Unicef, « Les enseignants ont largement démontré leur implication pour assurer la continuité pédagogique, puisque 82,6 % ont pratiqué l'enseignement à distance pendant le confinement, en recourant à leur matériel personnel ». Certes les enseignants connaissent la plateforme TilmidTice, mais, d'après les statistiques de l'enquête en question, l'usage de WhatsApp, avec un taux de (70,4 %), a été remarquable, étant certainement la facilité d'utilisation.

Par ailleurs, l'enquête révèle que « 13,5 % des enseignants enquêtés ne maîtrisent pas les TIC, 67,1 % ont un niveau moyen, et seuls 19,4 % ont un niveau très élevé ou élevé ». Ceux qui maîtrisent l'usage du numérique ont aussi multiplié les cours et les explications sur la chaîne

YouTube. Des étudiants diplômés (maîtrise, master ou doctorat), sans qu'ils soient des enseignants, ont agi dans le même sens par solidarité nationale.

Quelques difficultés à surmonter

Nul ne peut nier qu'au Maroc, toutes les composantes du système éducatif ont consenti un effort colossal afin de dispenser un enseignement de qualité et équitable pour tous les apprenants (aussi bien dans les cycles scolaires qu'universitaires), mais il convient aussi de relever quelques limites et apories du mode distancié. Dans cette optique, force est de constater que ce mode d'enseignement a réduit, peu ou prou, la communication pédagogique à laquelle les apprenants sont habitués. Est-il obligatoire de rappeler que la communication pédagogique, grâce à l'interaction continue avec l'enseignant et les pairs, joue un rôle capital dans toute situation pédagogique? Si les TIC offrent, dans une certaine mesure, la possibilité de maintenir cette interaction, il y a lieu de souligner que sa qualité a été altérée, voire désincarnée et vidée de sa dimension humaine. En effet, l'enseignant, par sa présence physique en classe, s'acquitte mieux de son rôle de médiateur et de facilitateur d'apprentissage grâce à l'importance qu'il donne aux échanges et à la motivation qu'il suscite chez les apprenants, notamment ceux qui sont en difficulté. Même sur le vif (en live), des interruptions de la connexion donnaient du fil à retordre à l'enseignant. Ainsi les enseignants prenaient le soin d'enregistrer les cours en direct afin de les envoyer ultérieurement aux apprenants via WhatsApp, téléchargement ou YouTube.

L'évaluation, étape essentielle dans tout processus d'apprentissage, a été le parent pauvre dans l'enseignement à distance. Vu l'expérience limitée des enseignants en matière de manipulation des plateformes, la tendance était d'enregistrer des cours et de les téléverser. Dit autrement, c'est plutôt la transmission traditionnelle du cours qui prévalait au détriment d'une véritable communication pédagogique, topos par excellence de la co-construction des savoirs. Contrairement à ce qui se passe dans l'espace-classe réel, l'apprenant a dans une large mesure perdu son statut d'acteur de son propre apprentissage et s'est limité, de ce fait, à un simple récepteur de contenus.

En outre, exception faite de quelques quiz, les autres formes de l'évaluation, même quand elles étaient possibles, ne pouvaient refléter le degré d'acquisition des compétences cibles. En l'absence de moyens de contrôle, les apprenants se faisaient naturellement aider par leurs aînés ou par leurs parents.

S'ajoute à ce qui précède le fait que les apprenants n'ont pas tous accès à Internet, ni la possibilité d'acquérir des ordinateurs, des tablettes ou encore des smartphones. Il se trouve alors que l'équité, proprement dite, pose un sérieux problème. Pour pallier ce problème,

nombre de chaînes télévisées marocaines ont procédé à la diffusion et à la rediffusion de contenus pédagogiques. Importante soit-elle, cette initiative maintient l'acte pédagogique dans une position verticale où l'interaction avec l'enseignant est complètement absente. En outre, les inégalités sociales font que les cours ne sont pas reçus, ni assimilés de la même manière, selon le même degré d'efficacité, car tout dépendait du niveau intellectuel de l'entourage de l'apprenant, en l'occurrence les parents.

L'annulation des examens de certification pour la sixième année du primaire, la troisième année du collège, a engendré chez les apprenants une espèce de mollesse et provoqué un décrochage quant à l'assiduité. La décision ministérielle d'annuler ces examens de fin d'année a nui à la continuité pédagogique.

À l'université Sidi Mohamed Ben Abdellah, tous les moyens ont été mobilisés pour servir l'intérêt des étudiants. Aussi a-t-on mis sur place un grand chantier centré sur l'innovation pédagogique. Nombre de formations continues sont programmées dans le cadre des assises pédagogiques.

Tout compte fait, au Maroc, tous les moyens importants ont été mis à la disposition des enseignants pour assurer la continuité pédagogique. Mais il est judicieux de tirer des enseignements de la crise que nous avons traversée.

- Il faudrait généraliser la couverture en réseau Internet pour toucher les régions enclavées.
- En cas de prolongement de la pandémie, il est primordial d'équiper les élèves et les étudiants défavorisés en matériel nécessaire pour l'enseignement à distance (ordinateurs, tablettes...). Il est même recommandé de faire des NTICE un adjuvant permanent dans l'enseignement et la formation. De la sorte, le pays peut facilement faire face à toute éventualité liée à la pandémie et surtout bien gérer le phénomène de massification, notamment au niveau des Facultés à accès ouvert.
- Encourager les enseignants, tous cycles confondus, et les motiver pour franchir le pas vers le numérique.
- Doter les enseignants de savoir-faire techniques et de compétences en ingénierie pédagogique adaptée au numérique.
- La relance post-pandémie requiert des efforts supplémentaires pour remédier aux lacunes d'apprentissage imputables aux perturbations causées par la pandémie. Il faudrait implanter des tests diagnostiques et des plans d'action centrés sur l'évaluation des prérequis, le renforcement des acquis et l'accompagnement des apprenants en difficulté.

Somme toute, le Royaume du Maroc a pris à bras le corps la question de l'éducation, de l'enseignement, en dépit des contraintes liées à la pandémie. La grande mobilisation du gouvernement et du Ministère de tutelle a apporté les résultats escomptés. Le pays a consenti de grands efforts pour assurer la continuité pédagogique car l'école est le socle du développement qu'il projette de réaliser à tous les niveaux. La vision stratégique 2015– 2030, rappelons – le, érige l'école en point de départ du développement humain et insiste sur l'égalité des chances, la qualité de l'enseignement et son adaptation aux besoins de la société. C'est grâce à l'école, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, à sa modernisation, que le Maroc compte concrétiser les grandes lignes de sa vision stratégique. Les difficultés rencontrées quant à la continuité pédagogique en temps de COVID ont été recensées même dans les pays en avance dans le domaine du numérique. Ces difficultés n'ont pas tellement altéré la qualité de l'apprentissage des élèves et des étudiants. Toutefois, il serait important de renforcer l'équipement des établissements de matériel et de logistiques, et surtout de consacrer des formations au profit des enseignants, du primaire à l'université.

L'impact de la crise sanitaire sur le parcours des chercheur.e.s émergent.e.s : l'expérience d'une doctorante en droit.

Thérèse OVA OBAME

Doctorante

École doctorale : Science juridique, politique, économique et de gestion

Laboratoire de recherche : Institut de recherche sur l'évolution de la Nation et de l'État

C'est avec grand plaisir que je me tiens devant vous pour délivrer mon expérience concernant l'impact de la crise sanitaire actuelle sur mon parcours en tant que doctorante en droit. Avant tout propos, je tiens à remercier les organisateurs et l'organisatrice de cet événement, et particulièrement monsieur Charlie Mballa, Madame Gabriela Zoto Mendoza et monsieur Pascal Lupien, de m'avoir permis d'intervenir à ce séminaire. Je salue également tous les participant.e.s à cette manifestation.

Échanges d'expériences et impacts vécus de la COVID-19 sur la recherche et l'enseignement.

La lutte contre la COVID a nécessité d'adopter des mesures spécifiques et souvent exceptionnelles. Au nom de la sécurité sanitaire, ces mesures ont pris la plupart du temps la forme d'atteinte à des droits et libertés. L'une des particularités de cette crise est d'avoir concerné pratiquement tous les domaines et secteurs d'activité ainsi que l'ensemble de la population notamment, s'agissant du domaine de la recherche, les jeunes doctorant.e.s, dont je suis.

Mon expérience face à cette situation va surtout concerner la dualité entre la jouissance de mes libertés fondamentales, pendant cette crise, et l'application des mesures restrictives mises en œuvre pour endiguer la pandémie. Cette dualité n'a pas été aisée à vivre et a énormément affecté le déroulement de ma thèse.

En effet, suite aux mesures de confinement prises pour encourager les distanciations sociales, et ainsi freiner la propagation du coronavirus, les doctorant.e.s ont dû faire face à la fermeture des laboratoires et des bibliothèques universitaires. La restriction de cette liberté a fortement affecté ma vie tant sur le plan académique que sur le plan personnel.

D'abord, j'ai été confrontée à un manque de documentation. Cela s'explique par le fait que j'ai été surprise par le confinement, je ne pensais pas que la situation allait durer longtemps. Du coup, je n'ai pas eu le réflexe de me procurer le maximum de documentation nécessaire au temps du confinement. Dans ces conditions, il m'était difficile d'avancer convenablement dans mes lectures. Or, cette phase d'exploration documentaire est d'autant plus nécessaire pour moi dans la mesure où je commençais à peine ma thèse; et bien que je dispose d'une abondante littérature sur notre espace numérique de travail, force est de constater que cette dernière reste insuffisante.

Cette période de confinement a également favorisé des conditions de travail assez pénibles pour moi. Au sein de mon laboratoire de recherche, nous disposons des matériaux de travail fonctionnels et opérationnels notamment des chaises confortables, un bon bureau, tandis que chez moi, j'ai dû faire face à la réalité du travail à la maison sans équipement adapté : travailler sur un ordinateur portable, assise sur le lit de ma chambre par manque d'espace et d'argent pour avoir un bureau et une chaise confortable. Cette situation a également affecté ma santé, car j'ai souvent eu des douleurs au dos et aux cervicales.

Aujourd'hui, la situation s'améliore progressivement : il n'y a plus de confinement, les laboratoires et les bibliothèques universitaires sont à nouveau accessibles. Cependant, malgré la réouverture de ces laboratoires et bibliothèque, il est encore difficile pour moi d'être pleinement productive.

D'abord, pour m'y rendre, il me faut obligatoirement porter un masque de protection. Or, celui-ci a énormément de conséquences sur ma concentration, et d'autres conséquences affectant ma santé peuvent surgir en cas de port prolongé : possibilité d'inconfort, mal de tête, sensation d'étouffement.

D'autre part, d'une manière générale, les mesures de distanciation sociale ont beaucoup fragilisé les liens sociaux au sein de l'Université : les échanges d'expériences entre doctorant.e.s se sont appauvris, l'interactivité est rendue difficile. La possibilité d'assister à des colloques, conférences et autres programmes en présentiel, a été prioritairement basculée en ligne. Face à tous ces inconforts j'ai décidé de rester chez moi et de me contenter d'aller au laboratoire ou en bibliothèque de façon ponctuelle, décision qui malheureusement rend difficile l'avancement de mes travaux.

Enfin, ma productivité est jusqu'à présent ralentie par une impossibilité de me rendre sur les lieux d'études expérimentales. En effet, comme je l'ai indiqué lors de ma présentation, je suis en deuxième année de thèse, spécialisée en droit européen. J'étudie les actions de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe dans la lutte contre les discriminations ethniques. Pour accéder à une collection de données et rencontrer sur le terrain certaines spécialistes des

établissements européens, j'avais prévu de faire une demande d'aide à la mobilité internationale auprès de mon laboratoire pour me rendre à Bruxelles, siège de la Commission européenne. Mais cette ambition a été découragée au vu des demandes de la plupart de mes collègues qui ont été annulées du fait de la COVID-19. Eux aussi ont dû repousser leur séjour en attendant la réouverture des frontières.

De même, dans l'optique de me projeter dans l'après-thèse et de formaliser mon projet professionnel, et connaissant les difficultés d'accès à la fonction d'enseignant-chercheur, ou toute autre fonction académique, j'avais prévu faire des demandes de stages dans certains organismes, entreprises, cabinet d'avocat.e.s, association ou ONG pour avoir une expérience professionnelle et ainsi parer à l'imprévu après thèse. Malheureusement, tout cela n'a pas été rendu possible en raison de la crise sanitaire.

Orientations et pistes de réflexion inspirées de ce vécu.

Au regard de cette expérience, deux pistes de réflexion majeures s'imposent à moi.

Premièrement, une réflexion sur l'accompagnement des doctorant.e.s pendant cette période difficile. J'aimerais particulièrement parler de l'accompagnement des directeurs et directrices de thèse.

Ma relation avec mon directeur de thèse a été primordiale durant cette période. Le directeur de thèse a pour rôle d'encadrer un.e étudiant.e dans ces travaux de recherche. Mais il a également pour rôle d'apporter un soutien moral aux jeunes chercheur.e.s. Car il s'agit avant tout d'une relation humaine. Dans cette relation qui sort du cadre scientifique strict, mon directeur de thèse a su m'encourager à surmonter ces moments difficiles, tout en m'incitant à exceller. Et cette dimension d'accompagnement a été précieuse pour moi. En effet, le directeur de thèse est l'une des meilleures personnes qui puissent connaître les tenants et aboutissants universitaires de cette période que nous traversons. Mais je sais qu'il peut y avoir, au cours de cette période, des doctorant.e.s qui n'ont pas bénéficié d'une telle aide, car certains directeurs et directrices de thèse se mettent difficilement eux-mêmes en posture d'apprenant.e.

Il serait important, pour les dirigeant.e.s des écoles doctorales, d'encourager les directeurs et directrices de thèse à acquérir ces compétences extrascientifiques en multipliant les formations sur le sujet aux enseignants-chercheurs.

Deuxièmement, une autre réflexion peut être suggérée, concernant mon vécu. Il s'agit de la question d'employabilité des doctorant.e.s après leur thèse. Nous savons que les deux grandes possibilités de carrière qui s'offrent à nous sont la carrière universitaire ou la carrière en entreprise. Étant donné que les écoles doctorales sont moins engagées à orienter les doctorant.e.s vers cette deuxième possibilité, car les formations qu'elles proposent sont

centrées sur le domaine universitaire ou très limitées en ce qui concerne les carrières en entreprise, il appartient aux doctorant.e.s d'acquérir les compétences nécessaires à leur employabilité. Or, la période de la COVID-19 a amplifié les difficultés pour un doctorant de trouver un stage ou un emploi en rapport avec ses ambitions professionnelles futures.

Je pense qu'il serait temps pour les écoles doctorales d'associer véritablement ces deux dimensions dans le cadre de notre accompagnement en proposant des formations liées à la fois aux domaines universitaires et professionnels afin de faciliter l'accès rapide des doctorant.e.s au monde du travail après leur thèse.

Rôle de la recherche et questions de recherche qui émergent comme priorité nécessitant l'attention d'organismes de financement (priorités de financement)

Je pense que le rôle de la recherche serait de s'intéresser à la question de l'employabilité des doctorant.e.s et des nouveaux docteurs pendant et après la COVID-19.

En effet, cette crise sanitaire a fortement amplifié les difficultés d'emplois pour les jeunes docteurs et doctorant.e.s, et cet impact risque de se poursuivre. Cette étude permettra donc de comprendre les difficultés, pour les doctorant.e.s et jeunes docteurs, d'accéder au monde du travail avec et après l'apparition de la crise sanitaire. Il serait aussi possible d'essayer de trouver des moyens permettant de limiter ces difficultés. Dans ce cas, nous pourrions envisager d'étudier la meilleure manière de mettre en place des formations doctorales professionnalisantes en y intégrant une double dimension universitaire et professionnelle. Dans cette optique, les écoles doctorales pourraient prendre exemple sur les systèmes des grandes écoles de commerce, en créant leurs propres réseaux d'entreprises au sein desquelles ils enverraient les doctorant.e.s qui souhaiteraient professionnaliser leur doctorat.

L'impact de la COVID-19 sur la mobilité internationale des doctorant.e.s pourrait également être étudié.

On l'aura tous compris, la COVID-19 a engendré des conséquences très lourdes qui risquent de se maintenir. La mobilité internationale des étudiant.e.s et jeunes chercheur.e.s a été limitée pendant la COVID et risque de l'être encore après.

Certains pays envisagent de pérenniser les mesures d'exception prises pour lutter contre la crise sanitaire. Prenons l'exemple du passeport vaccinal qui devient obligatoire et dont on exige la présentation dans les établissements d'accès public, et le cas échéant dans les transports aériens. Je pense que cet instrument peut constituer une véritable discrimination tant que le vaccin n'est pas accessible dans tous les pays. Les pays pauvres sont moins équipés dans ce domaine que les pays riches. Cela entraverait énormément la mobilité des doctorant.e.s.

Au-delà de cet argument, pour terminer mes propos, l'instrument du passeport vaccinal pourrait également limiter le droit à la vie privée des doctorant.e.s qui souhaiteraient effectuer un séjour à l'étranger, au regard des données de santé qui y seront inscrites. Cette situation pourrait aussi affecter leur mobilité internationale.

Et tous ces sujets méritent véritablement d'être explorés par la recherche à long terme. Je vous remercie pour votre attention et reste disponible pour vos questions.

Études supérieures, familles, travail et pandémie

Ambroise Gnoan,

Étudiant aux cycles supérieurs,

Campus Saint-Jean, University of Alberta

La conciliation études supérieures, famille et travail est un enjeu majeur dans notre société. En tant qu'étudiant, parent (avec une enfant et une adolescente) et travailleur, un individu, dans cette situation, fait face à un défi particulièrement difficile. Cet enjeu prend une tout autre dimension dans le contexte de la pandémie actuelle en accentuant les niveaux de difficulté tant pour les études, la vie familiale que le travail.

Je m'inspirerai de ma situation personnelle pour présenter le cadre de cette analyse.

Pandémie et études supérieures

Étudiant inscrit à la fois en master et en Éducation après diplôme, mes études requièrent, au préalable, un certain nombre d'exigences pour les mener à bien. Il s'agit de la concentration, l'assiduité, la ponctualité quant aux devoirs à traiter et à remettre à temps, l'organisation pour les recherches à effectuer en vue de la réalisation d'un bon travail. Cela implique de disposer d'un emploi du temps conséquent en fonction des délais à respecter.

Avec la pandémie de la COVID-19, l'exécution de mon plan d'intervention universitaire est devenue plus complexe, car le changement de la donne va me conduire à faire face à de nouveaux défis. Toute cette organisation va subir un réaménagement. D'abord, l'annulation de tous les cours en présentiel nous prive de l'accès aux ressources dont nous bénéficions lorsque nous nous rendions en personne en classe. Il a fallu s'accommoder d'un nouveau cadre d'étude, mais surtout, créer les conditions d'une classe à la maison. Cela suppose de se procurer du matériel informatique nécessaire et approprié pour suivre les cours en ligne. De plus, il nous a fallu augmenter le débit de notre Internet afin de pouvoir suivre correctement et sans interruption les formations. Par ailleurs, il fallait acquérir une certaine maîtrise de l'outil informatique, surtout pour nous qui venions de pays où l'accès à un ordinateur personnel relève du luxe. Cela était compliqué par le manque de formation préalable pouvant nous permettre de nous adapter aux nouveaux outils, acquérir quelques connaissances dans leur

manipulation et maîtriser l'utilisation de la plateforme servant de cadre à nos études. Une formation à l'utilisation de portails de visioconférences comme de Zoom ou de Google Classroom aurait été d'un très grand secours. Enfin, il fallait s'acquitter de devoirs de plus en plus nombreux et plus de répondre à la sollicitation des étudiant.e.s. Mais cette complexité du cadre des études supérieures est amplifiée lorsqu'il faut la concilier, en période de COVID-19, au rôle de père de famille.

Famille en temps de pandémie

Tout comme les études, la pandémie a aussi bouleversé notre vie de famille. En raison des mesures mises en place pour endiguer ce fléau, et surtout de la fermeture des écoles, les salles de classe de nos enfants se sont retrouvées dans notre maison, en mode virtuel. En raison de leur jeune âge, les enfants n'auraient pu s'en sortir s'ils avaient été livrés à eux-mêmes pour leur formation en ligne. Il fallait par conséquent être toujours disponible pour les enfants. Pour la plupart de leurs activités, la présence des parents s'avérait nécessaire. À cela s'ajoutait le nombre considérable de ces activités et le soutien aux devoirs à rendre chaque semaine. En plus de cette difficulté d'encadrement des enfants, il faut compter le manque de compétence en informatique ou d'outils informatiques, dans bon nombre de familles, pour encadrer adéquatement les enfants. Ce problème est plus notable pour les plus jeunes dans les classes et activités en ligne. Au-delà de tout cela, pour assurer le bien-être et la sécurité des enfants, veiller à la poursuite de leurs acquis scolaires, il faut avoir un emploi rémunéré, ce qui ajoute un défi supplémentaire.

Travail en temps de pandémie

S'agissant de l'emploi, la pandémie de COVID-19 a aussi provoqué de véritables bouleversements.

Face à la pandémie, le télétravail s'est imposé de manière impromptue dans plusieurs secteurs d'activités en réponse aux mesures de confinement pour lutter contre la propagation. Toutefois, n'ayant pas été préparés quant à cette situation, nous avons été confrontés à l'absence d'infrastructure professionnelle à la maison. Il y a d'abord eu le changement de l'espace de travail du bureau (ou autre lieu distinct de la maison) au travail à distance (télétravail), pour les plus chanceux. Sinon, beaucoup d'emplois ont été éliminés. Il a donc fallu faire preuve de créativité pour assumer nos obligations professionnelles, car notre maison n'avait pas d'aménagement spécial à cet effet. Nous étions, par conséquent, obligés de créer des espaces, mon épouse et moi, comme bureaux pour nos activités professionnelles en tenant

compte de la quiétude de chacun.e dans l'exercice de nos activités. À cette difficulté d'aménagement de notre espace professionnel, il fallait adjoindre celle de l'aménagement d'espace d'études pour nos enfants, comme je l'ai mentionné précédemment, de sorte à éviter l'interférence entre nos activités respectives. Le problème de l'acquisition d'équipement informatique n'était pas des moindres.

Ensuite, cette situation a conduit également à la juxtaposition des responsabilités professionnelles et familiales qui a fait courir le risque de compromettre autant la prestation de soins parentaux que la qualité du rendement professionnel. D'une part, l'attention partagée entre le télétravail et les demandes des enfants, aussi bien pour l'aspect scolaire qu'affectif, distrait les parents dans leur travail. D'un autre côté, cette situation favorisait les risques de blessures (intoxications, chute, brûlures) pour les plus jeunes enfants, lorsque les parents se concentraient davantage sur leurs responsabilités professionnelles.

Tout cela a créé un climat de stress constant pour toute la famille, alors que les parents doivent accomplir des tâches professionnelles tout en veillant à minimiser les répercussions néfastes sur le développement physique et le bien-être mental des enfants et la dégradation du rendement professionnel. Toutefois, force est de constater que cette situation a favorisé le développement de compétences dans l'utilisation et la maîtrise des outils informatiques devenus incontournables dans tous les environnements des temps modernes.

Finalement, en tant qu'étudiant, parent et travailleur, la pandémie a engendré chez moi un stress beaucoup plus important que celui qui prévalait avant cette situation planétaire. Pendant cette pandémie, j'ai dû trouver le moyen de concilier ma formation en baccalauréat en éducation, la préparation de ma thèse, ma vie familiale et à mon travail à la maison en tant que parent, travailleur et étudiant, afin d'offrir un rendement satisfaisant relativement dans mes tâches au travail et aux études, et d'être dévoué à ma famille dans un contexte stressant et incertain.

L'organisation et la rigueur sont les clés pour parvenir à surmonter les obstacles créés par ce bouleversement de notre vie sur tous les plans. Mais, dans un contexte familial, il faut aussi compter sur la collaboration et le soutien de tous les membres de la famille.

La COVID-19 et son impact sur les pratiques de leadership en gestion de l'éducation

Komla Essiomle

Étudiant aux cycles supérieurs

Faculté d'éducation, University of Alberta

Lorsqu'on pense à l'enseignement, on a instinctivement cette vision de l'enseignant.e dans sa salle de classe qui maintient un étroit contact avec ses élèves afin de les faire progresser dans leur apprentissage. Cependant, depuis mars 2020, la pandémie de la COVID-19 a bouleversé le fonctionnement de l'organisation scolaire. Dans ce contexte d'incertitudes où la technologie est devenue indispensable à la poursuite des apprentissages en cas d'éclosion dans les écoles, la responsabilité liée au déroulement des activités académiques ne résulte plus de l'apanage des conseils scolaires et des ministères de l'Éducation. Ces établissements travaillent désormais en collaboration avec les responsables provinciaux de la santé publique afin d'appliquer les mesures d'hygiène dans les écoles et d'assurer un milieu de travail et d'apprentissage sécuritaire pour les élèves et le personnel.

Ainsi, Pollock (2020) note que les directions d'écoles et les enseignant.e.s participent désormais, au-delà de leur mission éducative, à l'effort de santé publique visant à prévenir la propagation des maladies, et ce, dans des contextes locaux très différents. Ils doivent constamment s'assurer que les élèves respectent les mesures sanitaires en vigueur dans les écoles, veiller à ce que le matériel didactique soit désinfecté en tout temps, s'adapter aux transitions entre le travail en mode présentiel et en mode virtuel, répondre aux courriels et mettre en place des processus de communication efficaces pour informer les parents et toute la communauté éducative sur l'évolution de la situation sanitaire. Ces nouvelles responsabilités alourdissent le travail des enseignant.e.s et des dirigeant.e.s qui se retrouvent en surcharge de travail, ce qui peut avoir un effet négatif sur leur intention de demeurer dans la profession. D'ailleurs, une étude réalisée dans ce sens par McRae (2021) qui comprend la participation de 1000 enseignant.e.s et de 200 leaders scolaires albertains révèle qu'en plus de souffrir de fatigue, de dépression et d'anxiété, 14 % des éducateurs et éducatrices ont l'intention de se réorienter professionnellement, tandis que 7 % affirment vouloir quitter l'Alberta pour exercer leur profession dans d'autres provinces canadiennes. Rappelons que des facteurs tels que

l'instauration du nouveau curriculum controversé de la maternelle à la 6e année dans ce contexte de pandémie, et surtout les coupures budgétaires imposées par le gouvernement provincial au secteur éducatif, ne facilitent pas la rétention des enseignant.e.s en Alberta, puisqu'ils et elles ont plutôt tendance à rendre difficiles les conditions de travail dans les écoles (réduction du personnel et des ressources offertes, surcharge de travail, etc.). De ce fait, il est donc légitime de se poser les questions suivantes : 1) Quelles sont les valeurs fondamentales qui doivent orienter les actions des dirigeant.e.s des systèmes éducatifs (directions d'écoles et cadres supérieurs des conseils scolaires) dans ce contexte de crise afin de promouvoir le bien-être au travail et de favoriser la rétention dans la profession enseignante? 2) Quelles sont les pratiques de leadership qui ont émergé durant la pandémie de COVID-19?

Les directions d'écoles face à la pandémie de la COVID-19

La gestion des établissements scolaires est une tâche ardue et complexe. Pour les directions, conduire les établissements vers un succès optimal est un grand défi à relever puisque cela implique de naviguer entre plusieurs responsabilités et de consacrer de longues heures à sa profession. Déjà en 2014, une étude pancanadienne réalisée par les chercheur.e.s de l'Alberta Teachers' Association (ATA) et qui a vu la participation de 500 chefs d'établissement¹ mettait en exergue la nature changeante de la fonction de direction d'école. Dans cette recherche, les leaders scolaires ont déclaré avoir du mal à trouver un équilibre entre leur vie familiale et leurs obligations professionnelles puisqu'ils travaillent en moyenne 58,5 heures par semaine. Récemment, des travaux similaires réalisés par Pollock et Wang (2019) auprès de 188 directions d'écoles ontariennes démontrent que cette quantité de travail n'est pas sans effet sur la santé mentale puisqu'on a observé auprès de 80,3 % des participant.e.s que le travail les plaçait « souvent ou toujours dans des situations épuisantes émotionnellement » (p.35). Ces auteurs notent par ailleurs que cette surcharge de travail est relative à plusieurs facteurs, dont l'adaptation des écoles aux défis technologiques ainsi que l'imprévisibilité de l'environnement scolaire.

En effet, la pandémie rend l'environnement de travail incertain. Elle entraîne une réorganisation continue du travail du personnel scolaire et les directions d'écoles ont la responsabilité non seulement de conduire ce processus transformationnel, mais également de s'adapter à ces changements. Depuis son avènement, la COVID-19 a obligé les écoles à réinventer leur mode de fonctionnement. D'un système où l'enseignement se dispensait principalement en mode présentiel, l'organisation scolaire s'est retrouvée par moment dans

¹ Le terme « chef d'établissement scolaire » désigne uniquement les directions d'écoles. Il est aussi synonyme du terme « leader scolaire ».

un système virtuel où seule la technologie permettait de maintenir les apprentissages des élèves. La mise en œuvre de cette transition, quoique spontanée, n'était pas un pari gagné d'avance puisque plusieurs écoles n'y étaient pas initialement préparées. Dès les premiers effets de la pandémie, les enseignants se sont interrogés sur plusieurs aspects de leur travail. À quoi ressembleront les salles de classe? Faut-il modifier l'emploi du temps des écoles pour assurer le respect des ordonnances d'urgence en matière de santé publique? Faut-il ajouter des désinfectants pour les mains et des masques à la liste des fournitures scolaires? Que se passera-t-il si un autre pic d'infections se produit? Comment y faire face?

Devant ces multiples interrogations, les leaders scolaires devaient trouver des réponses pour rassurer les enseignant.e.s, les parents, les élèves, et toute la communauté éducative sur la mise en place d'un environnement de travail et d'apprentissage sécuritaire telle que définie dans la norme de qualité pour le leadership scolaire par ses indicateurs : « (1b) faire preuve d'empathie et avoir un souci réel pour les autres; (1c) créer un environnement d'apprentissage accueillant, bienveillant, respectueux et sécuritaire; (1f) s'engager en faveur de la santé et du bien-être de tous les enseignant.e.s, les membres du personnel et les élèves » (Alberta Education, 2020, p. 3). Dès lors, les directions d'écoles et les équipes de direction des conseils scolaires ont activement reconfiguré leurs communautés scolaires bien qu'elles aient été débordées et physiquement déconnectées de leurs cercles de soutien. Comme tout le monde, elles devaient aussi s'occuper de leur vie personnelle, de leur famille, et se soucier de leur propre bien-être afin de pouvoir exercer un leadership efficace.

Le leadership scolaire durant la pandémie de la COVID-19 : qu'avons-nous appris?

Fondamentalement, le leadership est un processus d'influence qui vise à développer des objectifs et une vision de l'école, ainsi que la capacité faire adhérer à cette vision toute la communauté éducative (Bush et Glover, 2003). Bien qu'il existe dans la littérature scientifique une panoplie de théories du leadership, nous tenons à préciser d'emblée qu'il est assez rare qu'une seule soit unilatéralement adoptée par les directions d'écoles, étant donné que l'utilisation d'un modèle particulier de leadership est fortement influencée par leur contexte.

D'après Harris (2020), le leadership adopté dans les écoles avant la pandémie était beaucoup plus axé sur les fonctions occupées au sein de la hiérarchie scolaire. Malgré le fait que le concept du leadership partagé faisait partie du discours sur les pratiques de gestion, seuls les leaders formels (directeurs et directrices et adjoint.e.s) veillaient au bon fonctionnement des écoles et étaient responsables des performances et des résultats scolaires. La pandémie a

cependant entraîné une reconceptualisation de la notion du leadership, puisqu'on a observé l'émergence d'une interdépendance accrue au sein de la communauté scolaire. Que ce soit à l'intérieur des écoles ou entre les écoles d'un même conseil scolaire, les directions d'écoles et les enseignant.e.s se soutiennent mutuellement en matière de planification, d'apprentissage technologique, de méthodes pédagogiques innovantes, de stratégies de retour d'information (Netolicky, 2020). Bien qu'il ne s'agisse pas de communautés d'apprentissages formellement établies, cette collaboration spontanée a carrément changé le leadership scolaire puisqu'il a fait émerger un leadership qui est à la fois beaucoup plus distribué, collaboratif et en réseaux (Azorin, 2020; Harris, 2020; Harris et Jones, 2020; Netolicky, 2020). À en croire Harris (2020) : [...] à l'heure actuelle, par défaut ou à dessein, les leaders scolaires concentrent leurs considérables énergies de leadership sur l'engagement des autres dans le travail collaboratif, partagé et collectif qui est à la fois vital et urgent. Ils filtrent le bruit pour se concentrer sur les pratiques de leadership distribuées qui permettent d'accomplir le travail. Bien que les leaders scolaires ne se considèrent peut-être pas différemment, leur pratique du leadership a fondamentalement changé, et certain.e.s diraient même irrémédiablement changé (p. 325). Par ailleurs, la bienveillance est devenue une valeur fondamentale autour de laquelle s'articule l'exercice du leadership. Les directions d'écoles et les cadres des conseils scolaires ont saisi l'importance de prendre soin de leur personnel et de se préoccuper de son bien-être physique et émotionnel ainsi que celui des élèves (Bagwell, 2020; McLeod et Dulsky, 2021). Si cette valeur semble décrite dans la norme de qualité comme une compétence essentielle que les cadres scolaires doivent posséder, il semble que les directions doivent davantage assumer cette responsabilité dans le contexte d'incertitude induit par la pandémie. On ne peut donc qu'être d'accord avec Netolicky (2020) lorsqu'elle affirme que la gestion d'un établissement scolaire durant les périodes de turbulences nécessite une conciliation permanente entre la responsabilité individuelle et collective, l'équité et l'excellence, ainsi que la recherche de l'équilibre entre la charge de travail et le bien-être des élèves et du personnel.

Une autre caractéristique du leadership durant la COVID-19 est relative à l'empathie et à la compassion dont ont fait preuve les leaders scolaires. Ces valeurs se traduisent surtout par les comportements authentiques des directions d'écoles et des conseils scolaires. En fait, l'authenticité « n'est pas une particularité qu'on s'attribue soi-même, mais plutôt un trait que les autres reconnaissent chez quelqu'un » (Bird et al., 2009, p. 165). Avolio et ses collègues (2004) considèrent que les leaders authentiques sont des personnes « qui savent qui elles sont, en quoi elles croient et ce qu'elles valorisent, et qui agissent en respectant ces valeurs et ces croyances tout en interagissant de façon transparente avec les autres » (p.802). Dans une étude réalisée auprès de 156 enseignant.e.s et 22 directions d'école, Bird et al. (2009) ont démontré

que les comportements authentiques des directions tels que la manifestation d'émotions conformes aux sentiments, la démonstration de croyances conformes aux actions et les prises de décisions fondées sur des valeurs fondamentales exercent une forte influence positive sur l'engagement des enseignant.e.s dans leur travail ($r = 0,56$; $p < 0,01$) et sur leur niveau de confiance dans les actions des leaders ($r = 0,74$; $p < 0,01$). Rappelons qu'en période de crise ou de changement, la confiance est une ressource indispensable qui facilite la collaboration professionnelle et la synergie d'actions au sein de l'organisation.

Cette étude révèle que la pandémie a fait émerger une réhumanisation des pratiques de gestion et de leadership. L'écoute active, l'empathie, la compassion et la bienveillance font désormais partie du système de valeurs qui doit orienter les actions des cadres scolaires. Nous suggérons donc que dans un contexte de crise, l'intelligence émotionnelle soit au cœur des pratiques de gestion puisque les leaders scolaires doivent, d'une part, gérer efficacement les relations en soutenant la collaboration professionnelle entre enseignant.e.s, et d'autre part, faire preuve d'une conscience sociale en agissant sur les émotions du personnel grâce à la mise en œuvre dans les écoles d'un programme de jumelage entre enseignant.e.s au sein duquel ils et elles pourraient bénéficier d'un soutien émotionnel mutuel.

Références bibliographiques

Alberta Education. (2020). Norme de qualité pour le leadership scolaire. <https://open.alberta.ca/publications/leadership-quality-standard-french-2020>

Alberta Teachers' Association (ATA). (2014). The Future of the Principalship in Canada. Edmonton, Alberta. [Rapport de recherche]. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/The%20Future%20of%20the%20Principalship%20in%20Canada.pdf>

Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F. et May, D. (2004). Unlocking the Mask: A Look at the Process by which Authentic Leaders Impact Follower Attitudes and Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15, 801–823.

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is Another Education Coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390.

Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive Leadership and Purposeful Action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 30-34.

Bird, J. J., Wang, C., Watson, J. R. et Murray, L. (2009). Relationships among Principal Authentic Leadership and Teacher Trust and Engagement Levels. *Journal of School Leadership*, 19(2), 153-171.

Bush, T. et Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham : National College for School Leadership.

Harris, A. (2020). COVID-19 – School Leadership in Crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321–326.

Harris, A. et Jones, M. (2020). COVID-19 – School Leadership in Disruptive Times. *School Leadership et Management*, 40(4), 243–247.

McLeod, S. et Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 1-13. doi: 10.3389/educ.2021.637075.

McRae, P. (2021). Nearly a third of Alberta teachers expect to leave profession next year. *ATA News*, 56(7), 4.

Netolicky, D. M. (2020). School Leadership During a Pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395.

Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Education*, 48(3), 38-44.

Pollock, K. et Wang, F. (2019). Le travail des directions d'école au sein des systèmes d'éducation de langue française en Ontario. [Rapport de recherche]. <https://www.edu.uwo.ca/faculty-profiles/docs/other/pollock/pollock-ADFO-Report-Revised-Final.pdf>

Enseignement et recherche, qu'avons-nous appris de la pandémie de la COVID-19? : difficultés d'appropriation de l'ENA

Annie Chancelle Onana

Doctorante et Professeure de Lycée (PLEG)

Université de Yaoundé 1, Cameroun

La pandémie de COVID-19 a entraîné une situation inédite pour des milliers d'étudiant.e.s et d'enseignant.e.s. En mars 2020, le basculement en quelques jours à un enseignement entièrement à distance pour la totalité des établissements scolaires a contraint le corps professoral à recourir au numérique qui est devenu une voie et un allié pour assurer la continuité pédagogique (ONU, 2020). Si dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun, l'État a fait davantage appel aux moyens traditionnels d'enseignement à distance, combinant souvent diffusion à la télévision et à la radio de programmes éducatifs, utilisation de la plateforme WhatsApp et distribution d'imprimés dans les zones non couvertes par les réseaux Internet; l'enseignement supérieur quant à lui a été contraint de s'adapter sans délai à des modalités d'interactions pédagogiques, via le numérique, auxquelles le personnel enseignant était peu préparé. Il s'est alors posé un problème d'appropriation de l'environnement numérique d'apprentissage. Les différentes expériences ont donné lieu à des pistes de réflexion en vue de maintenir la formation des étudiant.e.s pour faire progresser la connaissance. Nous exposons dans notre présentation une brève **vidéo** qui décrit le vécu expérientiel de deux enseignants d'université au Cameroun, ensuite nous mettons en exergue les questionnements qui émergent de ce vécu, et enfin la plus-value quant à la recherche.

Vécu expérientiel des enseignant.e.s en contexte de COVID-19

(Témoignages vidéo...)

Analyse du vécu et pistes de réflexion sur la recherche et l'enseignement

Telle que la décrivent les deux témoignages de la vidéo, la pandémie apparaît sous la forme d'un dilemme, dans la mesure où elle crée une tension qui génère une certaine démobilité des acteurs. De manière générale, l'Université de Yaoundé 1 compte à elle seule plus de 32 000 étudiant.e.s. Or en contexte de COVID-19, les mesures imposées exigeaient d'avoir un nombre réduit d'étudiant.e.s sur le campus universitaire (soit 2 000 étudiant.e.s). Pourtant tous et toutes doivent être formé.e.s.

Questionnements qui émergent

La question était alors de savoir comment s'arrimer à ces prescriptions contraignantes et poursuivre les activités pédagogiques tout en formant le plus grand nombre, quand on sait que les effectifs par filière notamment en cycle licence varient entre 1 500 et 3 500 étudiant.e.s. Mais plus encore, comment les former à l'aide d'outils que les enseignant.e.s eux-mêmes ne maîtrisaient pas suffisamment? Le problème qui s'est posé est celui de l'appropriation de l'Environnement numérique d'apprentissage (ENA), d'abord par le personnel enseignant, ensuite par les étudiant.e.s.

Par rapport à cette situation insatisfaisante, les professionnel.le.s de l'éducation ne disposent pas de leviers qui soient des forces agissantes pour passer du modèle présentiel au modèle hybride. Les incertitudes liées au contexte sanitaire ont amené inévitablement à envisager la mise en place d'un enseignement hybride. Le présentiel et le distanciel. D'où l'introduction de la bimodalité qui consistait ici à alterner les modes d'enseignement présentiel et virtuel, soit 15 % virtuel, et 85 % présentiel; ou 30 % virtuel et 70 présentiel. Bref, le mode était alterné en fonction des outils dont on disposait.

La plus-value en matière de recherche

Au-delà de son caractère funeste, la COVID-19 est apparue en milieu universitaire, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, comme une opportunité de développement. Dans la mesure où elle a permis de concevoir des pratiques pédagogiques innovantes (introduction de la bimodalité et recours aux classes virtuelles à travers Moodle ou Google Classroom). Si ces façons de faire étaient déjà appliquées ailleurs, et non méconnues, du moins de façon théorique par les universitaires camerounais, le contexte de la crise a été l'occasion de mettre l'accent sur la formation continue des enseignant.e.s. C'est dans ce contexte que s'inscrivent le Projet d'adaptation, de résilience et d'innovation (PARI) pédagogique en

contexte de crise à l'ère du numérique (2021), ou le Séminaire de renforcement des capacités du personnel enseignant de la FSE de l'UY1 sur l'usage de l'ENA, en mars 2021.

Aussi plusieurs recherches ont été entreprises dans le sens de consolider les acquis de la crise sanitaire et renforcer la résilience des systèmes éducatifs. On peut relever entre autres les travaux de :

- Matouwe, A. (2022). Chapitre 8. Ajustement des pratiques pédagogiques face au changement radical induit par la COVID-19 au Cameroun : cas de l'ENIEG de Bertoua. In Edongo Ntede, P.F. (Dir.). COVID-19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et cultures, Série Éducation.
- Ndougmo, I. et Mgbwa, V. (2022). Chapitre 4. COVID-19 et ajustement des rythmes : rythme scolaire, rythme de vie et temps socioprofessionnel des parents. In Edongo Ntede, P.F. (Dir.). COVID-19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et cultures, Série Éducation.
- Onana, A., Kuitche, A., et Mgbwa, V., Nouvelles pratiques pédagogiques en temps de COVID-19 : de la bimodalité à la comodalité? (sous presse)

Questions de recherche qui émergent comme priorité nécessitant l'attention des organismes de financement

Il convient de relever que des projets similaires à ceux du projet PARI, qui a rassemblé des chercheur.e.s et universitaires de trois pays de la sous-région Afrique Centrale (Cameroun, Tchad, RCA) et dont l'ENS de Yaoundé 1 était porteur, doivent être envisagés à une plus grande échelle pour faciliter l'appropriation et favoriser la familiarisation à l'ENA par tous les acteurs du système éducatif de tous les secteurs (primaire, secondaire et supérieur).

Aussi, les pratiques pédagogiques sont-elles des pratiques sociales, parce que faisant partie d'une communauté. La communauté d'après Wenger (1998; 2005) suggère l'idée d'individus qui travaillent ensemble, réalisent des activités communes et/ou complémentaires, régulières, interagissent fréquemment et ont une histoire partagée, bref des individus qui constituent une communauté de pratiques. À cet effet, pour que l'on parle communauté virtuelle d'apprentissage, il faut que les acteurs qui la constituent, enseignants et apprenants, puissent se retrouver au sein de ladite communauté de manière permanente et en temps voulu. Or, en contexte camerounais, même quand les enseignant.e.s se seront suffisamment approprié les outils d'enseignement à distance, il restera que les étudiant.e.s ne pourront pas tous et toutes accéder à la classe, et donc ne pourront apprendre.

Si certains peuvent disposer d'un ordinateur, beaucoup d'autres n'ont pas ce luxe. Et plus encore, plusieurs n'ont pas toujours la bande passante suffisante pour avoir accès aux plateformes utilisées (Moodle, Google Classroom) qui nécessitent un débit de connexion important. Ceci n'est pas un adjuvant pour la réalisation de l'ODD4 : « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » d'ici 2030. Fournir aux universités des points d'accès wifi variés permettrait à un grand nombre d'utilisateurs d'être connectés en permanence.

Technologie durant la pandémie, une perspective d'équité

Lise Niyuhire,

Professeur-enseignant

*Campus Saint-Jean, University of Alberta*²

La pandémie de la COVID-19 a changé le monde, notamment pour les entreprises, le personnel, et les établissements d'enseignement. Nous avons vécu un transfert brutal vers le télétravail et l'enseignement en ligne d'urgence; cela nous a forcés à revoir en peu de temps nos modes de travail, nos modes de vie, nos modalités d'enseignement, en n'ayant pas d'autre choix que d'adopter le numérique et les plateformes virtuelles comme moyens pour y arriver. Selon Pellerin, Jacquet & Lefebvre (2021), la contrainte du confinement généré par la COVID-19 a effectivement été le déclencheur de changements concernant l'utilisation de nouveaux outils technologiques et de nouvelles modalités dans la manière d'apprendre, de communiquer, de s'informer, de collaborer et d'occuper l'espace physique et virtuel. Le but de l'adoption rapide du numérique et des espaces virtuels était de nous permettre de maintenir un certain niveau de rendement, de productivité, de collaboration et d'apprentissage social, auparavant possible en mode présentiel. Cet article aborde, en premier lieu, les inégalités numériques en éducation et leur origine; ensuite, certaines stratégies pour y répondre seront présentées et enfin un questionnement et une réflexion seront adressés aux lecteurs.

Mots clés : Virage numérique, espaces virtuels, inégalités numériques, inégalités sociales, présence sociale, citoyenneté numérique, identité numérique, communautés d'apprentissage, développement professionnel, compétences numériques, développement professionnel.

Omniprésence du numérique

Le virage virtuel que nous continuons de vivre rend le numérique omniprésent dans tous les aspects de notre vie, professionnels et personnels. Par exemple, nous faisons usage plus que jamais des plateformes de communication et de collaboration (Zoom, Meet et d'autres

² <https://twitter.com/LiseNiyu> \ <https://www.linkedin.com/in/lise-niyuhire-5870b339>





plateformes communément utilisées); nous commandons produits alimentaires, vêtements et autres produits de nécessité en ligne; nous visitons des musées ou d'autres sites historiques à

partir du confort de notre demeure grâce aux technologies immersives, etc. Devant

l'omniprésence du numérique dans toutes les sphères de nos vies, les établissements d'enseignement sont appelés, non seulement à s'adapter à ce

changement, mais à agir comme agents de changement et d'innovation (Gravelle, Frigon & Monette, 2021). Plus précisément, ils sont appelés à répondre aux disparités accentuées par le numérique, mais déjà existantes en termes d'accessibilité, de compétences numériques et de présence sociale en ligne auprès des utilisateurs.

Inégalités numériques

En quoi consistent-elles exactement? Le concept d'inégalités numériques est, à la base, la conséquence des inégalités sociales définies selon Bihr et Pfefferkorn (2008, p. 8) comme « le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette dernière, distribution inégale due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment, légitime ou non, d'injustice au sein de ses membres ». Collin et al. (2021) rendent plus évidente l'origine des inégalités numériques en utilisant l'expression « inégalités sociales numériques »; cette expression décrit les inégalités liées à l'usage du numérique et nous conscientise quant à son lien avec les inégalités sociales existantes entre groupes d'une même société.

Les enjeux d'inégalités numériques sont de différents types, tous importants et présents dans le monde entier, mais à des niveaux variés :

1. Connexion Internet. Accès limité ou non existant à Internet causé par un débit insuffisant dû à la saturation de la connexion ou dans les régions géographiquement reculées dépourvues de connexion stable. Ceci représente un défi majeur autant pour les étudiant.e.s

que pour les enseignant.e.s qui ont à interagir lors des séances virtuelles nécessitant une connexion.

2. Outils/équipement informatiques. Accès limité ou non existant aux outils/équipement informatiques requis pour l'apprentissage à l'ère du numérique; cela provient, par exemple, du fait que plusieurs étudiant.e.s du même ménage doivent se partager l'ordinateur familial. On sait aussi que, tout simplement, certain.e.s étudiant.e.s utilisent les ordinateurs de l'université, car ils ne possèdent pas les moyens de s'en procurer. Les étudiant.e.s dans cette situation ratent, malgré leur bonne volonté, des séances d'apprentissage ou même des remises de travaux notés, ce qui peut engendrer des échecs.

3. Compétences numériques. La transformation numérique que nous vivons impose à tous et à toutes de se recycler et d'acquérir une compétence numérique leur permettant de naviguer avec succès dans le « nouveau monde numérique ». Ici le défi n'est pas lié à l'accès inégal aux ordinateurs, mais plutôt aux manières inégales dont les ordinateurs sont utilisés (Warschauer, 2003, p. 46). Je pousserai plus loin en décrivant « les manières inégales dont on manipule la technologie ». Dans notre contexte éducatif, la question se pose à savoir à qui incombe cette responsabilité d'offre du développement de la compétence numérique. Est-ce qu'on s'attend à ce que nos étudiant.e.s aient déjà suivi une formation avant de s'inscrire à nos programmes? Une réponse est donnée dans la partie « les stratégies de réponse ».

4. Identité/présence numérique. Il s'agit des inégalités d'existence, de présence/fréquence de présence, de pouvoir et surtout des inégalités de voix dans les espaces numériques. Celles-ci contraignent l'apprentissage social résultant des interactions, des moments de collaboration et de co-construction (entre étudiant.e.s et entre étudiant.e.s-enseignant.e.s) qui se déroulent dans des espaces numériques d'apprentissage. La difficulté de manipulation de la technologie et son inaccessibilité sont les deux principales raisons des inégalités d'identité/présence numérique. Ces deux raisons rejoignent la définition que donne l'UNESCO (2015) de la citoyenneté numérique. Elle la décrit sous l'angle de l'accessibilité à la technologie et du développement de la compétence numérique facilitant son utilisation.

Stratégies de réponse

Quelles stratégies peuvent être mises en place pour répondre à ces inégalités? Les établissements d'enseignement se sont toujours questionnés sur ces enjeux, mais encore plus depuis la pandémie où les écarts numériques ont été le plus ressentis autant par les étudiant.e.s que par les enseignant.e.s. Pour les établissements d'enseignement, il est donc devenu plus pertinent qu'avant de mettre en place des stratégies de réponse, ils procèdent selon la nature

des inégalités numériques qu'ils rencontrent le plus, mais bien évidemment selon les ressources matérielles, financières et humaines qu'ils possèdent.

Quelques propositions de stratégies de réponse, sous forme d'accompagnement technologique et pédagogique, se présentent comme suit (selon les inégalités numériques identifiées plus haut) :

1) Connexion Internet.

Accès limité ou non existant à une connexion Internet.

– Prévoir des espaces, sur le campus, dédiés à ceux qui n'ont pas de connexion stable chez eux, pour qu'ils puissent profiter de celle de l'université.

– Augmenter le nombre de points d'accès à la connexion sans fil pour assurer une plus grande portée.

– Faire preuve de flexibilité de la part des enseignant.e.s, alléger les mesures de sanction suite au non-respect des exigences du cours en lien.

2) Outils/équipement informatiques.

Accès limité ou non existant aux outils/équipement informatiques.

– Réaliser des sondages auprès des étudiant.e.s et des enseignant.e.s pour savoir la technologie qu'ils et elles possèdent et/ou qu'il leur faut.

– Mettre en place un système de prêt d'équipement informatique pour celles et ceux qui en ont besoin.

– Faire preuve de flexibilité de la part des enseignant.e.s, alléger les mesures de sanction suite au non-respect des exigences du cours en lien reliées à l'utilisation d'outils/équipement informatiques.

3) Compétences numériques et Identité/présence numérique.

– Pour les enseignant.e.s : organiser les sessions de développement professionnel reliées au transfert de meilleures pratiques en matière de pédagogie numérique, de manipulation des technologies éducatives, de production de contenu de cours, d'intégration des principes de conception universelle de cours, de bonification des classes virtuelles pour favoriser l'apprentissage actif et collaboratif en ligne, etc. Ces sessions de développement professionnel prennent la forme de sessions synchrones en groupe ou individuelles, ou bien il peut s'agir de formations asynchrones à suivre selon son rythme.

– Pour les enseignant.e.s : favoriser la création de communautés d'apprentissage; il s'agit de plateformes informelles où ils et elles abordent différents thèmes de leur choix, partagent leurs expériences en toute aisance, sans crainte de se faire critiquer. Ainsi, selon Dionne, Lemyre et

Savoie-Zajc (2010), ce type de regroupement permet aux enseignant.e.s de construire un savoir individuel et collectif favorable pour leur enseignement et pour l'institution en général.

– Pour les étudiant.e.s : organiser des séances de formation permettant le transfert de meilleures pratiques en matière d'apprentissage à l'ère du numérique. Il s'agit plus spécifiquement de ressources en ligne à consulter dans les temps libres et à volonté. Quelques concepts clés de ces séances sont la définition des modalités d'enseignement en ligne, quelques lignes directrices sur la réussite universitaire, les exigences techniques de l'apprentissage en ligne, l'intégrité académique, la citoyenneté numérique, sans oublier la cybersécurité, qui devient un « service essentiel » depuis que les établissements d'enseignement dépendent plus qu'avant de l'accès en ligne de leurs programmes d'étude (ou une partie, dans certains cas).

– Pour les étudiant.e.s : favoriser la création de communautés d'apprentissage, de rassemblements informels d'entraide et de co-construction de savoirs gérés par les étudiant.e.s et dans lesquels peuvent intervenir les professionnels seulement à leur demande.

– Pour les étudiant.e.s en voie d'enseignement : offrir des séries de formations sur les technologies éducatives émergentes, les outils de collaboration et de production de contenu, la manipulation des outils de gestion de contenu, surtout ceux qu'utilisent leurs futurs établissements d'appartenance.

– Pour les étudiant.e.s : inciter les enseignant.e.s et le personnel du bureau des services aux étudiant.e.s à diriger au service d'accompagnement technologique celles et ceux qui manquent de compétence numérique. Sensibiliser les étudiant.e.s quant à l'offre de différentes occasions de développer leur compétence numérique.

Quelques constats

Pouvons-nous remédier complètement aux inégalités numériques? Si les établissements d'enseignement reconnaissent la pertinence et les bénéfices des services de soutien offerts, ils savent qu'ils ne peuvent pas répondre entièrement aux inégalités numériques, car ils ne peuvent pas agir directement sur les causes socio-économiques à l'origine de certaines inégalités entre autres l'accès à Internet et aux équipements informatiques. Les cas de retards dans la remise des travaux, de pause ou d'abandons définitifs dus au manque d'outils pour réussir touchent principalement les étudiant.e.s de couleur, les étudiant.e.s issu.e.s de familles à faibles revenus ou les premiers de leur famille à aller à l'université/collège, ainsi que les étudiant.e.s qui sont parents ou gardien.ne.s d'enfants (McKenzie, 2021).

On peut donc dire que les inégalités numériques demeureront présentes et que c'est à chacun.e de nous, chacun.e à sa façon, d'y répondre afin de :

- diminuer l'impact sur la réussite universitaire des étudiant.e.s;
- assurer une meilleure expérience d'enseignement pour le personnel enseignant.

Les solutions proposées dans cet article représentent de bonnes stratégies d'atténuation, mais elles n'éliminent pas complètement ces inégalités.

Qu'en dites-vous?

Malgré la relâche des mesures sanitaires reliées à la COVID-19, certain.e.s enseignant.e.s ont choisi de continuer l'enseignement en ligne (certains hybrides et d'autres asynchrones) tandis que d'autres ont choisi, sans hésitation, de retourner dans leurs salles de classe physiques. Et vous, si l'on vous donnait le choix, considérant ce qu'on vient d'explorer comme types d'inégalités numériques, leur impact sur la réussite universitaire/expérience d'enseignement et les solutions d'atténuation possibles, quelle avenue prendriez-vous?

Comme conclusion : tous ensemble, étudiant.e.s, enseignant.e.s et cadres devraient faire une analyse approfondie des deux dernières années en se questionnant sur comment tirer profit de l'expérience (bonne ou mauvaise) vécue pour repenser l'enseignement et l'apprentissage?

Références bibliographiques

- Bihr Alain et Pfefferkorn Roland (2008). *Le système des inégalités*. Paris : La Découverte.
- Collin Simon et al. (2021). *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*. Paris : Presse des Mines.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43.
- Gravelle, F., Frigon, N., & Monette, J. (2021). Transformation numérique de l'établissement d'enseignement : partage de pratiques professionnelles. PUQ.
- McKenzie, L. (2021) Bridging the Digital Divide: Lessons from COVID-19 Washington DC : Inside Higher Education, February 2, p. 27
- Pellerin, M., Jacquet, M., & Lefebvre, S. (2021). La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques. *Éducation et francophonie*, 49(2).
- UNESCO (2015). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignant.e.s*. Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>.

Warschauer M., Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide, MIT Press, Boston, 2003.

CONCLUSION

Enseignement et Recherches en contexte de pandémie : qu'avons-nous appris? Il est difficile de trouver une réponse définitive au titre retenu par les organisateurs et l'organisatrice du séminaire, pour plusieurs raisons, dont deux seront évoquées ici. La plus importante d'abord : les leçons à tirer de la COVID-19 vont s'étaler sur plusieurs années encore et il est prématuré de tirer des conclusions achevées, en se fiant juste à quelques expériences parcellaires. L'autre raison concerne l'évolution de la pandémie. Bien qu'on puisse affirmer que les États du monde dans leur ensemble font de plus en plus preuve ces derniers jours d'une meilleure maîtrise de la pandémie, à la faveur, notamment de l'administration des vaccins auprès de leurs populations, il reste que la COVID-19 est loin d'être éradiquée.

En attendant cette éradication, la pandémie continue d'influencer nos vies, y compris nos systèmes éducatifs, avec autant de processus d'adaptation continue qu'il y a d'États. Deux ans après, au-delà des problèmes économiques et de l'infraction virtuelle, ce sont les relations interpersonnelles, la santé mentale de tous, et l'interaction humaine qui émergent comme des points importants.

Une question restera toutefois à surveiller et il sera très important d'y répondre : « assistera-t-on à l'avant et à l'après de la pandémie dans nos sociétés? » Un autre séminaire permettra de s'y intéresser, une fois la pandémie derrière nous.



Kigali Convention Center
Rwanda
May 11→13, 2022

VIGIEAFRIQUES

À propos du bulletin

VigieAfriques est une publication électronique de l'Observatoire sur les Afriques du CEIM (CAP-Afriques). Révisé par les pair(e)s, il s'agit d'un bulletin trimestriel de veille dédié à l'insertion et l'adaptation des Afriques dans les tendances mondiales. Il est ouvert à tous les chercheurs, étudiants et personnes intéressées à publier un article court dans une de ses cinq rubriques.

Rubriques

TENDANCES (1500 mots) : Identification des avancées théoriques et des pratiques émergentes au niveau mondial.

REPÈRES (75 à 750 mots) : fournit des références sur les avancées dans le champ d'un axe du regroupement thématique ou d'une politique publique.

RÉFORMES (600 mots) : témoignages ou expériences de transformations structurelles globales ou sectorielles engagées au niveau mondial ou continental ainsi que par les organisations internationales et leurs leçons pour les Afriques.

FOCUS (2000 mots) : Arrêt sur une pratique exemplaire particulière, dans un domaine particulier des axes de recherche de CAP-Afriques et nécessitant vulgarisation.

SOUS LA LOUPE (500 mots) : Actualités ou événements à surveiller.

Information pour les auteurs

Les textes soumis à *VigieAfriques* ne doivent pas être déjà parus dans une autre publication. Leur contenu engage la responsabilité personnelle de leur auteur. Ni le CEIM ni CAP-Afriques ne sauraient être tenus responsables des préjudices subis du fait de l'utilisation du contenu des articles ou de l'interprétation des opinions exprimées dans les articles.

Les textes proposés, dont la longueur est fonction des rubriques, doivent porter sur l'un des domaines suivants : 1) Régionalismes ; 2) Négociations internationales ; 3) Changements climatiques ; 4) Enjeux technologiques ; 5) Gouvernance ; 6) Mobilisation de ressources intérieures ; 7) Planification et statistiques ; 8) Transformation structurelle des économies.

Soumettre un article

Les propositions d'articles doivent être faites en format Word à l'adresse suivante : mballa@ualberta.ca

Prochaine publication : août 2022

Date limite de soumission de propositions : 1^{er} juillet 2022

CAP-Afriques

Le Centre d'analyse et de prospective sur les Afriques (CAP-Afriques), un des observatoires du CEIM-UQAM, est un regroupement de chercheurs s'intéressant à l'Afrique et à l'avenir de ce continent. Sa mission consiste à contribuer à fournir un éclairage sur les différentes dynamiques de transformation observables, au moyen de recherches, de conception d'outils d'analyse comparative dédiés à l'aide à la prise de décision. Ce faisant, les travaux du CAP-Afriques se basent sur des données empiriques recueillies localement, par l'entremise de sources, de personnes-ressources et d'entités homologues et partenaires situées localement. Le CAP-Afriques se veut un réseau de transfert de connaissances dédié aux Afriques, en établissant des liens entre universitaires, hommes d'affaires ou chefs d'entreprises et société civile. En son sein, les chercheurs sont regroupés en fonction de leurs affinités de recherche d'intérêt pour les pays africains. Huit regroupements thématiques structurent ainsi les travaux des experts : **1) Régionalismes ; 2) Négociations internationales ; 3) Changements climatiques ; 4) Enjeux technologiques ; 5) Gouvernance ; 6) Mobilisation de ressources intérieures ; 7) Planification et statistiques ; 8) Transformation structurelle des économies.**

Comité de rédaction de VigieAfriques

Gueldich Hajer, Université
de Carthage, Tunisie

Mama Hamimida, Université
Hassan II, Casablanca, Maroc

Nora Marei, CNRS, France

Léonard Matala-Tala,
Université de Lorraine, France

Charlie Mballa, University
of Alberta, Canada



CAP-Afriques

Adresse civique :

UQAM, 400, rue Sainte-Catherine Est
Pavillon Hubert-Aquin, bureau A-3640
Montréal (Québec) H2L 2C5 CANADA

Adresse postale :

Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succ. Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 CANADA

Téléphone : 514 546-5059

Courriel: mballa@ualberta.ca

Site web : www.cap-afriques.com

Direction du CAP-Afriques

Charlie Mballa, directeur

Chargé de cours, University of Alberta /
Chercheur, Centre d'études sur
l'intégration et la mondialisation (CEIM)
charlie.mballa@ualberta.ca

Hajer Gueldich, directrice adjointe par intérim

Professeure agrégée en Droit international
à l'Université de Carthage- Tunisie /
Membre élu et rapporteur général de la
Commission de l'Union africaine pour le
Droit international (CUADI)
hajer.gueldich@yahoo.fr

Abonnez-vous

Au fil RSS 

[Lisez toutes les chroniques](#) 