

Cet article est distribué sous licence *Creative Commons* Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA)



L'impact de l'enseignement à distance sur les étudiants.e.s : des données à examiner Cas de l'Université Cadi Ayyad, Maroc

Fatima Ez-zahra BENKHALLOUQ

Professeure habilitée, Faculté de langue arabe – Université Cadi Ayyad – Marrakech.

Courriel : f.benkhalloouq@hotmail.com

Fatima-zohra IFLAHEN

Professeure de l'enseignement supérieur, Faculté des lettres et sciences humaines – Université Cadi Ayyad

Courriel : f.iflahen@uca.ac.ma

Pour citer cet article :

Benkhallouq, F. E-Z. et IFLAHEN, F-Z. (2022). L'impact de l'enseignement à distance sur les étudiant.e.s : des données à examiner. *Initio*, 10 (2).

Résumé

Dans un contexte universitaire marqué par la vulnérabilité et le décrochage et où plus de 48 000 étudiant.e.s, issus.e.s de milieux ruraux ou périurbains, sont boursier.ère.e.s – revenu parental inférieur à 3 000 MAD par mois –, une étude est menée sur l'impact de l'enseignement à distance (EAD), -imposé par une crise sanitaire sans précédent, sur les étudiant.e.s des établissements à accès ouvert, soit 86 % du total des personnes inscrites dans tous les établissements de l'Université Cadi Ayyad. Des entretiens à distance ciblant un échantillon d'enseignant.e.s, d'étudiant.e.s et de membres du personnel administratif (responsables de groupes, chef.(fe).s de filières, départements, technicien.ne.s, ingénieur.e.s, etc.) – soit 31 personnes sondées – ont été menés directement par appel téléphonique afin de collecter des données qualitatives et des informations de première main. Les résultats de l'étude montrent que l'étudiant.e habitué.e jusqu'alors à un enseignement assisté (avec un.e professeur.e se trouve dans une situation inédite qui demande plus d'autonomie et d'investissement. En passant à l'EAD, il elle se trouve dans l'obligation de redéfinir son rapport au savoir et à l'enseignant.e. Est-il elle suffisamment préparé.e pour ce nouveau modèle d'enseignement avec un certain degré d'autonomie ? Comment cette expérience a-t-elle été vécue par les étudiant.e.s ? Afin d'assurer une meilleure compréhension des effets de la pandémie dans un contexte marqué par la vulnérabilité, cette étude choisit trois axes majeurs pour l'analyse de l'impact de l'enseignement à distance sur les étudiant.e.s des établissements à accès ouvert de l'Université Cadi Ayyad : perceptions, couts et vécu des étudiant.e.s. L'étude a établi que la crise de COVID-19 a révélé une grande fracture, qui a coupé la plupart des étudiant.e.s non seulement du monde numérique, mais du monde de l'apprentissage, dans le confinement physique et l'isolement émotionnel le plus total.

Mots-clés

EAD, confinement, étudiant.es, étudiants, UCA, impacts, investissements.

Summary

The Impact of Remote Education on University Students at Cadi Ayyad University in Morocco: State of Affairs and Perceptions

This study focuses on the analysis of the impact of remote education—imposed by an unprecedented health crisis—on the students of open access institutions affiliated with Cadi Ayyad University in Marrakech, Morocco. Characterized by vulnerability, high dropout rates and over 48 000 scholarship-holding underprivileged students, this population from rural or peri-urban areas whose parental income is less than MAD 3000 per month amounts to 86% of all enrolled students in Cadi Ayyad-affiliated institutions. Remote interviews targeting a sample of professors, students and administrative staff (group coordinators, heads of course programs, departments, technicians, engineers, etc.)—i.e., 31 respondents—were conducted by direct phone calls in order to collect qualitative data and first-hand information. It turns out that students, who until then, were used to assisted teaching, with available professors, shifted to an unprecedented situation that required more autonomy and personal investment. By moving to remote education, they found themselves forced to redefine their relation to knowledge as well as to their educators. Were they prepared enough for this new teaching model with the required autonomy? How did they live through this experience? To ensure a better understanding of the impacts of the pandemic on a context afflicted by vulnerability, this study chooses three major focal points to its analysis of remote education's impact on the students of open access institutions affiliated with Cadi Ayyad University: Perceptions, Costs, Student Experience and sense of abandonment. The study established that the covid 19 crisis revealed a great divide, which cut off most students, not only from the digital world, but from the world of learning, in complete physical confinement and emotional isolation.

Keywords

Remote Education, Lockdown, UCA, Impact, Investment.



Introduction

L'effort de généralisation de l'EAD, sous la pression de la continuité pédagogique en temps de crise de la COVID-19, particulièrement pendant le confinement, devrait vraisemblablement induire des bouleversements au niveau des modes de diffusion de l'information (MDI) et des méthodes d'enseignement (ME) de l'Université Cadi Ayyad (UCA), et des autres universités du Maroc. De tels bouleversements n'auront pas été sans conséquences sur les décisions prises, les dispositifs, et les modalités d'enseignement mises en place, ainsi que sur les étudiant.es comme acteur.rice.s majeur.e.s de l'opération d'enseignement-apprentissage, particulièrement avec une population estudiantine caractérisée par la vulnérabilité (plus de 48 000 [86 %] boursier.ère.s du fait d'un revenu parental inférieur à 3 000 MAD par mois, et provenant de milieux ruraux ou périurbains). Le passage du mode présentiel à celui de l'enseignement à distance sans préavis, à la numérisation et à la scénarisation des cours sans assistance a mis les enseignant.e.s en situation d'alerte et de stress et a également fortement perturbé les modes d'apprentissage de nos étudiant.e.s, plutôt habitué.e.s au support papier (livre, photocopie, manuel, etc.), ce qui a multiplié les risques de résistance de la part des établissements, des enseignant.e.s et des étudiant.e.s. En effet, les étudiant.e.s, habitué.e.s jusqu'alors à un enseignement assisté (avec un professeur.e) ont dû apprendre à travailler de manière autonome et indépendante. En passant à l'EAD, les étudiant.e.s étaient dans l'obligation de redéfinir leur rapport à la fois au savoir et à leurs enseignant.e.s. Étaient-ils/elles suffisamment préparé.e.s pour ce nouveau modèle d'enseignement ? Ce passage n'a-t-il pas été une source de stress supplémentaire aussi bien pendant l'accès au savoir qu'au moment de la gestion des ressources ? Étaient-elles ou étaient-ils mûr.e.s pour ce genre d'expérience ? Cet article entend rendre compte de la réception de l'EAD par les étudiant.e.s et de son impact sur l'enseignement-apprentissage d'une grande catégorie d'étudiant.e.s, dont plus de la moitié viennent de milieux vulnérables, dans une université publique du sud du Maroc.

EAD, quelques définitions

On appelle « Learning Technology », le processus d'enseignement et d'apprentissage véhiculé par les outils de la technologie. Rist et Hewer (1996, p.3) le définissent comme l'application de la technologie à l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. La technologie de l'apprentissage comprend du matériel d'apprentissage, des supports multimédias informatisés et l'utilisation de réseaux et de systèmes de communication servant à appuyer l'apprentissage. Dans cette définition, en plus du composant technologique qui intervient dans la diffusion des supports pédagogiques, les auteurs précisent que ces outils interviennent dans tout le processus de l'enseignement jusqu'à la phase de l'évaluation et profitent de toutes les formes de diffusion et de réseautage.

Deux caractéristiques se dégagent de ces définitions :

- La distance physique et géographique entre l'enseignant·e et l'apprenant·e dans une nouvelle approche d'enseignement-apprentissage.
- Le recours aux modes de diffusion d'information numériques « correspondance, médias audiovisuels, informatique, etc. ».

Ce recours aux nouvelles technologies, précisons-le, ne devrait pas l'emporter sur les pratiques pédagogiques et éducatives. Depuis trois décennies, un changement d'optique du processus de l'enseignement et de l'apprentissage s'affiche clairement lors du passage de l'EAD à la formation à distance (FAD). Le concept de formation met en lumière le côté actif et autonome de l'étudiant·e au cours du processus d'apprentissage. Dans la présente recherche, nous avons choisi l'EAD pour deux raisons. D'abord, il s'agit de la dénomination la plus utilisée à l'échelle de l'enseignement supérieur national, vu que la formation peut inclure des programmes de cours spécifiques ou variés selon des besoins particuliers des apprenant·e·s. Ensuite, l'expérience menée au sein de l'UCA dans ce nouveau mode d'enseignement relève davantage de l'EAD que de la FAD¹ car l'enseignant·e continue à jouer le rôle de détenteur·rice du savoir, plutôt que celui de facilitateur·rice. Par ailleurs, sa posture s'inscrit davantage dans une optique de conception de supports didactiques à offrir à des étudiant·e·s au lieu de co-construction d'un savoir négocié avec les apprenant·e·s. Pour Glikman (1999), le mode « distance » à la place de « présence » a favorisé l'accès à ce type d'enseignement dynamique. Elle revient (2002 a, p. 45) sur les appellations éclatées de ce mode d'enseignement et énumère : enseignement à distance, formation à distance, formation multimédia, formation ouverte et à distance, formation sur mesure, *e-learning* (ou e-formation), etc.

Il ressort de ce qui précède que la littérature n'est pas unanime quant à la définition de l'enseignement à distance et qu'il est plutôt saisi intuitivement. Cette confusion revient à l'éclatement des dispositifs de l'EAD, à la diversité des optiques et aux modes polymorphes de sa mise en œuvre (synchrone, asynchrone, hybride : unimodal, bimodal, etc.). Au fil des années, les nombreuses expériences en EAD ont permis l'émergence d'un nombre considérable de modèles et de stratégies pédagogiques. À l'instar des cours qui se déroulent en présentiel, un cours virtuel doit être adapté à ces nouveaux modèles d'enseignement. Il nécessite bien évidemment une conception pédagogique détaillée, une planification et une programmation d'activités. En plus de cet effort pédagogique commun à ces deux modes d'enseignement, viennent les efforts techniques relatifs aux outils de diffusion plus ou moins complexes pour les EAD.

¹ « L'important, c'est de construire une relation d'échange et de débattre autour des concepts et des courants d'idées scientifiques, afin que chacun construise son opinion, ses valeurs. La mission de l'Université, c'est de former des citoyens, apte à argumenter leurs opinions dans les règles de la démocratie en se référant à des corpus de savoirs constitués ou des écoles de pensées.» <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

EAD : la distance multiforme

À la lumière de notre étude, il semblerait que la catégorie d'étudiant.e.s en situation de vulnérabilité économique aurait vécu ce confinement dans des conditions beaucoup plus difficiles que leurs pairs, et que l'EAD aurait été perçue plus comme un handicap à l'apprentissage que comme une ouverture à de nouvelles méthodes d'enseignement. La rapidité qui a marqué le passage à cette nouvelle modalité pourrait être considérée au demeurant comme un facteur susceptible de rendre l'acte d'apprentissage plus contraignant et moins fluide. C'est pourquoi nous consacrerons cette recherche à cette tranche considérable d'étudiant.e.s vouée au silence, en rupture totale ou partielle avec l'EAD.

Plusieurs auteurs (Moore, 1993 ; Garrison, 2003) ont souligné les caractéristiques liées à ce type d'enseignement. La distance est la notion la plus étudiée en raison de sa nature multiforme et polysémique. Jacquinet (1993 : 57) en compte cinq. De plus, le concept de distance s'est diversifié : la distance est à la fois spatiale, temporelle, mais aussi technologique, psycho-sociale et socioéconomique.

Nous nous intéresserons ici particulièrement à quelques distances. La distance physique : elle inclut la nature de la relation qui s'établit entre enseignant.e.s et étudiant.e.s (relation verticale) et entre les étudiant.e.s et leurs pairs (relation horizontale). La distance géographique : la distanciation spatiale concerne les enseignant.e.s et les apprenant.e.s qui se trouvent éloigné.e.s géographiquement les un.e.s des autres. La distance temporelle : l'enseignement-apprentissage peut d'abord être en temps réel ou synchrone (contrainte temporelle) ou encore asynchrone (flexibilité). La distance se crée aussi entre l'acte de conception pédagogique et celui de l'apprentissage. Enfin, elle concerne les disponibilités différenciées des différent.e.s partenaires et la flexibilité d'horaire.

La distance linguistique : la langue de l'enseignement peut être peu distante, distante ou très distante de la langue courante ; l'écart entre les niveaux de langue peut aussi créer de la distance entre enseignant.e.s et apprenant.e.s. La distance pédagogique : le choix de transmission unilatérale ou magistrale dans une classe en présentiel ou virtuelle, le manque d'interaction pendant le cours, et le décalage entre les connaissances antérieures et celles en construction peut déclencher de la distance pédagogique. La distance transactionnelle : le modèle théorique de Moore, (Moore, 1993) part du fait que la situation d'apprentissage est le résultat de deux variables, soit la structure et le dialogue. La première variable porte sur l'existence ou non d'un dispositif pédagogique qui cadre le travail en ligne² et son degré de souplesse. Quant au dialogue, il rend compte de la fréquence des interactions verbales entre enseignant.e.s et apprenant.e.s (présence pédagogique) d'un côté et entre les étudiant.e.s (interaction sociale) de l'autre côté, et ce, grâce aux outils pédagogiques intégrés à une plateforme, en l'occurrence forum, clavardage, courriel, messagerie instantanée, etc. La distance transactionnelle est réduite lorsque le dialogue devient fréquent avec plus de liberté et d'autonomie du côté de l'étudiant.e. La structure inflexible quant à elle empêche le dialogue de se multiplier et conduit à un fort écart sur le plan de la distance transactionnelle.

Dans plusieurs cas, les outils technologiques sont utilisés pour appuyer les méthodes d'enseignement traditionnelles du présentiel se basant sur la transmission des connaissances. Aussi, l'intégration de ces outils technologiques en apprentissage est de plus en plus présentée comme une solution miracle aux problèmes de massification et de taux élevés de décrochage à l'université. Cependant, cette fusion de l'EAD avec l'enseignement en présentiel devrait dépasser les limites des modèles industriels de l'éducation pour le premier, et les limites logistiques pour le second [massification, taux d'encadrement et ses conséquences] (Henri, 1993 ; Garrison, 1993). Ainsi, les nouveaux modèles devraient théoriquement être conçus de manière à ne pas reproduire les faiblesses de l'enseignement traditionnel (Jonassen,

² « La structure renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation » (Moore, 1993, p. 26).

Davidson, Collins, Campbell et Haag, 1995) ou introduire, pour plusieurs apprenant·e·s, des difficultés nouvelles liées à l'utilisation des technologies dans leurs situations d'apprentissage-enseignement. Par ailleurs, plusieurs travaux ont mis l'accent sur les corrélations entre statut social et réussite scolaire ou universitaire (Bourdieu et Passeron, 1975). Dans cette perspective, les inégalités renforceraient l'accroissement des taux d'abandon ou d'échec des étudiant.es en situation de vulnérabilité. Il importe ainsi de cibler les méthodes d'enseignement et les modes de diffusion les plus susceptibles d'améliorer les compétences et le rendement des étudiant.es issu·e·s de milieux socioéconomiques faibles. Aussi, une stratégie universitaire inclusive pourrait-elle normalement contrebalancer le poids du milieu d'origine de l'étudiant.e. On retient ainsi que la responsabilité qui incombe aux établissements et aux équipes enseignantes est grande pour garantir la continuité pédagogique pour tous et toutes. Cette responsabilité se traduit généralement par un engagement effectif afin de maintenir continuellement l'offre des ressources d'apprentissage, de suivi et d'interaction à l'ensemble des étudiant.e.s, particulièrement aux plus défavorisé.e.s³.

Données globales

Plusieurs travaux sont axés sur les corrélations entre statut social et réussite scolaire ou universitaire (Bourdieu et Passeron, 1975). Les inégalités renforceraient l'accroissement des taux d'abandon ou d'échec des étudiant·e·s en situation de vulnérabilité. C'est pourquoi il importe d'évaluer l'impact de ces nouvelles méthodes numériques sur les étudiant·e·s issus de milieux socioéconomiques faibles. C'est dans cette perspective qu'une attention particulière est accordée à plus de 48 000 étudiant·e·s boursier·ère·s⁴ de l'UCA, c'est-à-dire des étudiant·e·s issu·e·s de milieux sociaux défavorisés et en situation de précarité⁵. Démuni·e·s de ressources essentielles, les étudiant·e·s voient leurs conditions de vie et d'apprentissage demeurer médiocres. Cette étude est basée sur la collecte d'informations qualitatives et des données quantitatives issues de questionnaires auxquels ont répondu 1760 étudiant·e·s, 193 professeur·e·s et 51 cadres administratif·ve·s, tous et toutes pointant vers une fracture numérique importante. L'université accueille chaque année une population étudiante diversifiée venant des milieux urbain et rural mais surtout celle considérée comme « vulnérable ». Il s'agit de profils d'étudiant·e·s qui présentent souvent des difficultés d'apprentissage, qui gonflent les chiffres de l'échec et qui cèdent facilement au décrochage, en l'absence de mesures de soutien et d'accompagnement. Plus de 50 % des étudiant·e·s de l'UCA sont boursier·ère·s ; un indicateur du ratio d'étudiant·e·s susceptibles d'être écarté·e·s par l'opération d'enseignement à distance⁶.

En réalité, la pandémie et l'EAD n'ont pas été sans incidence sur cette importante population, confinée en silence, voire parfois à l'écart des nouveaux modes d'enseignement, creusant davantage le fossé les séparant de leurs pairs et favorisant ainsi l'augmentation des inégalités d'accès à l'enseignement-apprentissage. Il est évident que cette fracture numérique ne

³ « Consciente de la fracture numérique existante, l'université de La Rioja en a tenu compte dans ses instructions pour l'adaptation des activités d'enseignement à distance de l'année académique 2019-2020. Selon la Chaire, "d'une part, il a été précisé que les nouvelles modalités d'enseignement devraient prendre en considération la capacité technologique disponible au domicile des étudiants [...]. D'autre part, si les étudiants rencontrent des problèmes de nature technologique, il est recommandé qu'ils informent le corps enseignant ou la direction des études de leur diplôme". Les Chaires UNESCO de l'université de Cordoue (Espagne) et de l'université Jaume I (Espagne) rapportent que leurs universités d'accueil ont offert aux étudiant·e·s en difficulté économique la possibilité d'emprunter des ordinateurs portables et des clés USB 4G, dans le but de leur permettre d'accéder à l'enseignement en ligne. » UNESCO 2020.

⁴ Près de 60 % de l'effectif global de l'université selon les chiffres du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

⁵ Wresinski (1987 ; 10) « L'absence d'une ou plusieurs des sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut-être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit le plus souvent à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence qu'elle tend à se prolonger dans le temps et devient persistante, qu'elle compromet gravement les chances de reconquérir ses droits et de ré-assumer ses responsabilités par soi-même dans un avenir prévisible. »

⁶ Donnée tirée du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

concerne pas les universités marocaines de manière exclusive. En effet, selon l'UNESCO, les universités des pays développés aussi ont vécu cette période de l'EAD comme une injonction et non pas comme une solution choisie⁷.

En effet, la plupart des étudiant·e·s (plus de 80 %) ont rencontré de multiples difficultés lors de cette expérience d'enseignement à distance. Ainsi notre enquête auprès des étudiant·e·s leur a-t-elle permis d'exprimer ouvertement leur mécontentement aussi bien à l'endroit du coût pécuniaire des cours à distance, que de l'abondance des cours statiques (PDF) et de la rareté de l'interaction à travers des ressources dynamiques. La plupart des personnes sondées⁸ affirment utiliser une connexion 3G et 4G (520 personnes sur l'ensemble des informateur·trice·s), suivie de l'ADSL (pour 318 répondant·e·s). Quarante-deux étudiant·e·s ont pu utiliser à la fois le 3G, le 4G et de l'ADSL, et 53 avaient accès à la fibre optique. La grande disparité entre les types de connexion Internet reflète également le niveau de vie des étudiant·e·s, qui semble disproportionné. Beaucoup d'entre eux utilisent leur téléphone portable pour étudier, et leur accès à Internet est très limité et se fait souvent par comptes prépayés, qui ne permettent pas de découvrir l'ensemble du contenu pédagogique des cours offerts à distance par les enseignant·e·s sur les plateformes des établissements et sur les réseaux sociaux (YouTube, Facebook, etc.)⁹.

L'étude a montré que l'outil de connexion le plus utilisé par les étudiant·e·s pour accéder aux cours à distance reste le téléphone portable, qui vient en tête avec 499 utilisateurs, dont la plupart se trouvent à la Faculté de lettres et de sciences humaines et la Faculté de langue arabe (159 et 151 informateur·trice·s), suivi de l'usage du portable et du PC (377 étudiant·e·s), du PC uniquement (148 étudiant·e·s) et enfin des étudiant·e·s qui ont accès à ces deux outils en plus de la tablette (31 informateur·trice·s). L'usage du téléphone portable et de la tablette représente 17 personnes sondées, suivi de la tablette uniquement pour 9 étudiant·e·s puis la tablette et le PC pour 3 étudiant·e·s.

Lors des entretiens semi-directifs, les enseignant·e·s ont d'ailleurs noté que l'utilisation des technologies dans l'EAD devait être bien réfléchi dans une optique d'enseignement-apprentissage rapprochant au mieux le savoir des étudiant·e·s. Ainsi, il est primordial de prendre en considération le milieu socio-culturel des étudiant·e·s qui poursuivent leurs études à l'UCA.

Les impacts de l'EAD

Clark (2009)¹⁰ insiste sur l'élaboration d'une procédure d'évaluation concomitante à la mise en place des dispositifs de l'EAD pour la correction des dysfonctionnements. Un des mérites de l'EAD est d'avoir mis en évidence les lacunes du système traditionnel et des anciennes méthodes d'enseignement-apprentissage. Certes, les effets de l'EAD sur les étudiant·e·s semblent négatifs, mais ils peuvent constituer des possibilités d'amélioration réfléchies et durables, à la fois pour l'accessibilité et la flexibilité du savoir. Il est question, dans la partie suivante de l'impact de l'EAD sur les

⁷ UNESCO 2020 : « Par exemple, selon la Chaire en population, migrations et développement de l'université Sapienza de Rome, en Italie, environ 25 % des familles ne disposent pas d'une connexion à haut débit et parmi elles, 20,6% se trouvent dans le Trentin - au nord - et 35,7% en Calabre - au sud de l'Italie. Ces fractures numérique et économique, combinées à un confinement prolongé, auront pour conséquence d'exacerber le décalage des étudiant·e·s concerné·e·s. » Les universités s'attaquent à l'impact du COVID-19 sur les étudiant·e·s défavorisé·e·s.

⁸ Signalons que 99 personnes sondées n'ont pas donné de réponses.

⁹ « D'après ce que j'ai compris de la part des étudiant·e·s / ils elles font des *packages* d'abonnement WhatsApp pour 30 DH le mois / ce qui leur permet de communiquer sur WhatsApp, mais pour pouvoir accéder aux vidéos sur YouTube, il faut payer / ceux celles qui ont l'ADSL ont cette possibilité, alors que les autres les téléchargent à partir du groupe WhatsApp ou les échangent sur Facebook. » Professeur·e (FSJES)

¹⁰ L'évaluation du programme va de pair, à notre sens, avec l'évaluation de la première expérience. Clark précise que : « dans le domaine de l'apprentissage assisté par ordinateur, Henri Levin (1983 ; 1988 ; Levin et Meister, 1985) décrit huit protocoles exemplaires d'évaluation en terme de coût-efficacité [...]. Un intérêt précoce pour l'évaluation conduit à la collecte d'informations à la fois sur les besoins et sur le public potentiel du programme, et sur les moyens d'enseignement déjà existants. Un autre avantage de cet intérêt précoce est de pouvoir mettre en place un protocole d'évaluation tout au long de la mise en œuvre du programme ». Clark, Richard E., « Évaluer l'enseignement à distance – Stratégies et avertissements », Distances et savoirs, 2009/1 (vol. 7), p. 93-112. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-93.htm>.

étudiant·e·s en ce qui a trait au cout financier, à l'investissement en temps et en effort, et aux répercussions psychologiques.

Investissement en argent

Les étudiant·e·s socialement défavorisé·e·s, ayant un accès limité à Internet, une connexion instable ou des équipements inappropriés, ont vu leurs dépenses augmenter de manière significative. Pour des étudiant·e·s dont les ressources sont déjà très limitées, les frais de connexion ont représenté un fardeau supplémentaire (5, 10 et 50 MAD) quand il leur fallait accéder à leurs cours ou télécharger des contenus PDF par exemple. D'ailleurs, plusieurs étudiant·e·s ont exprimé leur mécontentement quant à l'abondance des PDF et au manque d'interaction avec les enseignant·e·s.

« [...] Il y a des étudiant·e·s qui sont obligé·e·s chaque fois [...] de faire des recharges [...] de 20 DH ou bien de 50 DH pour [...] poursuivre leurs cours » Étudiant·e (UCA)

Investissement en temps et en effort

Il apparait clair que le cout de l'EAD en temps et en effort est plus élevé que celui de l'enseignement en présentiel. La durée du travail efficace des étudiant·e·s a doublé sous le coup de cours en format PDF, parfois volumineux, et souvent non expliqués. Ces informateur·trice·s ont alors deux recours :

- Faire télécharger les fichiers (vidéo, audio, PDF et PPT) par leurs camarades ayant une connexion Wifi, qui les partagent avec eux sur WhatsApp. Cette manière de procéder est mise en œuvre par pratiquement tous les délégués et toutes les déléguées de classe afin d'assurer la diffusion de l'information au maximum ; les étudiant·e·s n'ont pas besoin d'un débit Internet très élevé pour y accéder :

« ... beaucoup d'étudiant·e·s m'ont demandé de télécharger des documents [...] et il y a de nombreux d'étudiant·e·s qui n'ont même pas de *smartphones*. » Étudiant·e (UCA)

- Opter pour les contenus statiques de type PDF et compter sur soi pour comprendre les cours, parfois mis sur la plateforme en bloc (entre 70 et 100 pages) :

« [...] la plupart des étudiant·e·s qui n'ont pas les moyens de se connecter [...] utilisent] des forfaits Internet x 6 de réseaux sociaux, mais ils ne peuvent pas voir une vidéo sur YouTube en cas d'incompréhension. » Étudiant·e (UCA)

En raison de ces conditions extrêmement pénibles pour les étudiant·e·s, et en l'absence d'approches collaboratives et dynamiques d'enseignement, cette période a été vécue sous le signe de l'angoisse, de l'anxiété et de l'abandon.

Impact psychologique

Ajoutée à une période de grande fragilité émotionnelle, à cause de la phobie d'être contaminé·es par le virus de la Covid-19, l'abondance de PDF volumineux bruts a provoqué de l'anxiété, de l'insécurité et un fort sentiment d'abandon auprès des étudiant·e·s. Ils/elles se sont senti·es livré·es à eux-mêmes : « ce que je déteste, ce sont les PDF trop longs sans aucune explication [...] Quand tu ouvres et tu trouves un livre, un PDF de 100 ou 200 pages / tu sens [une déception]. » Étudiant·e (UCA).

Par ailleurs, il importe de prendre en considération l'horizon d'attente des étudiant·e·s dans toute opération d'EAD. Ignorer ce paramètre crucial, chez des apprenant·e·s au départ enthousiastes à l'idée de vivre l'expérience de l'EAD est au mieux, un facteur de grande déception, et au pire une raison de démotivation.

« [...] quand on parle de l'EAD et la plateforme / les gens pensent à quelque chose de nouveau / une nouvelle expérience [...] mais quand tu ouvres la plateforme et tu as un ordinateur et tout ça / tu cherches quelque chose de spécial / alors tu trouves au moins des audios / tu entends la voix du prof / comme [...] » Étudiant·e (UCA)

Face à une situation aussi contraignante, deux profils d'étudiant·e·s se dessinent :

– L'apprenant·e· indépendant·e et résilient·e, qui fait face aux contraintes et cherche l'information sur le Net afin de combler les lacunes liées à ce type d'enseignement.

« ... parfois [...], je fais des recherches sur YouTube et je poursuis d'autres cours qui sont disponibles sur les autres plateformes / par exemple, la plateforme des autres universités nationales. » Étudiant·e (UCA)

– L'étudiant·e désorienté·e, qui abandonne car se sentant submergé par un flux trop important de contenus bruts et incapable d'apprendre sans aucune forme d'orientation :

« [...] beaucoup d'étudiant·e·s ont mal vécu cet abandon de la part des professeur·e·s / le sentiment d'être perdu·e·s a régné durant toute cette période [...] on ne sait plus où commencer les cours entassés / les professeur·e·s n'ont pas fait d'effort pour contacter leurs étudiant·e·s. [...] mon amie ne touche plus à rien, elle m'a dit qu'elle est débordée et désorientée. » Étudiant·e (UCA)

Quant aux délégué·e·s de classe, évoquent une troisième catégorie d'étudiant·e·s, qui auraient d'emblée été en dehors de ce dispositif, ne s'intégrant en aucune manière à l'apprentissage à distance.

« [...] manque de logistique / j'ai réalisé chez d'autres personnes / leur prof leur a donné un questionnaire ou un *quiz* qu'il faut faire / d'abord pour y accéder, c'est impossible pour les gens qui n'ont pas de PC et, pour le convertir, c'est impossible / je connais plusieurs ami·e·s qui n'ont pas de PC même normaux / ils elles avaient un problème pour passer les *quiz* et les examens / donc il y avait ce genre de problèmes. » Étudiant·e (UCA)

« [...] ceux celles qui n'ont pas un téléphone ou un ordinateur / aucune solution / il faut essayer de communiquer aux étudiant·e·s qui sont lointains qu'il y a une planification. » Division des systèmes informatiques. (UCA)

Fortement précarisé·e·s, les étudiant·e·s qui vivent dans les arrière-pays nous ont informé·e·s qu'ils elles n'avaient pas de connexion, ne suivaient pas de cours et n'étaient informé·e·s de rien.

« [...] je leur envoie des PDF / des exercices et des corrigés, comme ça / Parfois, des présentations PowerPoint ./ mais est-ce que tout le monde a accès à ça / on ne sait pas / on ne peut pas savoir si c'est accessible pour tout le monde. » Professeur·e (Centre universitaire Kelaa des Sraghnas)

Il est aisé de mesurer le taux des étudiant·e·s voué·e·s au silence grâce aux données fournies par les enseignant·e·s et relatives au nombre d'étudiant·e·s qui ont suivi le cours à distance. Il est à noter qu'il y a toujours un pourcentage variable d'étudiant·e·s, selon les filières et les semestres, qui n'assistent pas régulièrement au cours, même en présentiel.

« ... notre faculté a [un] accès ouvert / par exemple, moi, j'ai 800 à 900 étudiant.e.s / qui [...] sont] toujours présent.e.s dans l'amphi [...] et apparemment ceux celles qui sont toujours présent.e.s en présentiel sont ceux celles qui suivent maintenant / mais les autres [...] » Professeur.e. (FSJES)

« [Les retours des étudiant.e.s,] c'est comme une classe en présentiel, hein ! / Il y a 10 % d'actifs et de réactifs et le reste, il faut le chercher / en classe, il faut le chercher par exemple les interroger tout de suite / mais [...] à distance, c'est difficile. » Professeur.e (FSJES)

« [...] le nombre d'étudiant.e.s était très limité / par exemple, le S2 [...] ça peut être normalement d'après les listes [...] au-delà de 300 étudiant.e.s [...] alors que ceux celles qui utilisent cette plateforme / ils elles ne dépassent pas une cinquantaine / une cinquantaine [...] c'est 15 % / 15 à 20 % par groupe. » Professeur.e (CUKS)

L'éloignement physique et émotionnel ressenti par l'apprenant.e.s a alimenté le sentiment d'abandon et d'isolement et a créé un fossé entre la réception des cours et l'opération d'apprentissage. Cela s'exprime pour la plupart par un sentiment d'anxiété, de résignation et de renonciation en une période fortement marquée par la crise.

« [...] je suis démotivée / par exemple, un cours que je devais apprendre en deux jours, j'y reste deux semaines parce qu'il n'y avait pas les professeur.e.s devant moi. » Étudiant.e (UCA)

« [...] pour être réaliste / 75 % des étudiant.e.s vivaient dans une sorte de labyrinthe / vous comprenez ? Ils Elles ne savaient plus quoi faire / Ils elles ne savaient plus s'ils elles devaient continuer / Ils elles se sentaient déprimé.e.s / Ils elles étaient perdu.e.s, voilà / chaque fois, tu questionnes un.e étudiant.e, il elle te dit, je te jure / je ne suis plus les cours / depuis les conférences auxquelles on a assisté, j'ai tout oublié / Euh / quoi encore ? / Je pense que le terme "perdu" concerne tous les étudiants et toutes les étudiantes / pour moi, il concerne tous les étudiants et toutes les étudiantes / Ils elles ne savaient plus quoi faire. » Étudiant.e (UCA)

Résultats

Les résultats de la présente étude montrent que bien que l'EAD ait été perçu comme un progrès technologique et une approche en faveur de l'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement pour faire face à la massification sans cesse croissante à l'UCA depuis une décennie, il n'en reste pas moins que son opérationnalisation dans un contexte propre à l'étudiant.e et à l'enseignant.e marocain.e demeure lacunaire. La crise de COVID-19 n'a en réalité que cristallisé cet état de fait. Le grand décalage entre ce que l'EAD aurait dû être, au vu de l'historique de l'université en la matière, et ce que l'expérience de la crise en a montré, met les établissements à accès ouvert de l'université devant la responsabilité d'efforts conséquents pour véritablement relever le défi d'un EAD de qualité, équitable et inclusif.

En effet, nous assistons ainsi à un enseignement en urgence qui se réduit à l'accumulation de contenus au lieu d'être un vecteur d'inclusion et de collaboration. Un sentiment de désarroi chez les étudiant.e.s et des écarts de compréhension et d'assimilation en ont été les principales manifestations. L'appréciation du ressenti du maillon le plus faible, les étudiant.e.s, de cette expérience inédite a été primordiale pour mesurer ce retour d'expérience sous toutes ses facettes. Ces étudiant.e.s se sont en effet retrouvés.e.s dans des situations d'enseignement-apprentissage qui étaient détournées aussi bien d'un mode d'enseignement prétendument innovant que du modèle dit « classique ». L'interaction et les modes de collaboration et de coopération, souvent louées dans ce type d'enseignement, étaient quasi inexistantes.

L'enseignement qui en a découlé était unilatéral, car les étudiant.e.s ont plus été dans la posture du·de la consommateur·trice passif·ve plutôt que de celle du·de la participant·e actif·ve.

Conclusion

Si les défis et contraintes de notre contexte – les situations sociales particulières de nos étudiant·e·s, les grandes distances les séparant du lieu d'enseignement et les impératifs économiques, entre autres – sont au centre de la demande de flexibilité et de l'accès à l'enseignement à distance, les pressions qui s'exercent sur l'étudiant·e, bien qu'elles rendent les nouvelles méthodes d'enseignement très pratiques, ont paradoxalement un impact négatif sur une grande catégorie d'étudiant·e·s. Cela met en avant la question de l'équité et de l'égalité des chances. En effet, l'étude a établi que la crise de COVID-19 a révélé une grande fracture, qui a coupé la plupart des étudiant·e·s non seulement du monde numérique, mais du monde de l'apprentissage, dans le confinement physique et l'isolement émotionnel le plus total.

Le passage de l'enseignement en présentiel à l'EAD, à long terme, appelle une transformation non seulement dans les modes de diffusion du savoir, mais aussi dans le renouvellement des approches pédagogiques, qui se traduit par l'instauration de meilleures pratiques pédagogiques dynamiques et numériques grâce à un éventail de MDI variés et inclusifs. Aussi, une bonne implantation de l'EAD au sein de l'UCA devrait-elle s'inscrire dans un processus de planification à long terme, du reste assez complexe, qui mettrait le contexte socioculturel des étudiant·e·s au cœur des stratégies de vulgarisation de l'EAD.

Liste des références

- Benkhallouq F., SAMLAK N. et al. (2020). Dispositifs d'enseignement-apprentissage en période du Covid-19 : Défis et scénarios prospectifs à l'UCA, (1ère éd.) L'Harmattan.
- Deschênes, A.-J., et Maltais, M. (2006). Formation à distance et accessibilité. Québec : Télé Université.
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice00078809/document>
- Dron, J., et Anderson, T. (2009). How the crowd can teach. In S. Hatzipanagos & S. Warburton (Eds.), *Handbook of research on social software and developing community ontologies* (pp. 1–17). Hershey, PA: IGI Global Information Science. Retrieved from www.igi-global.com/downloads/excerpts/33011.pdf.
- Dufour, H. (2014), « La classe inversée ». In *Revue technologie Eduscol*, (193), pp.44-47
- Garrison, D. R. (2000), Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). Retrieved from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/22>
- Garrison, D. R., Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York, Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000), « Critical inquiry in a text based environment: computer conferencing in higher education ». *The Internet and Higher Education*, 2, 2/3, 87 - 105
- Jacquinet, G. (1993), « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance ». In *Revue française de pédagogie*, pp.55-67.
- UNESCO, (2020), Les universités s'attaquent à l'impact du Covid-19 sur les étudiant.e.s défavorisé.e.s. <https://www.unesco.org/fr/articles/les-universites-sattaquent-limpact-du-covid-19-sur-les-etudiantes-defavorisees>
- Wresinski, J. (1987), Grande pauvreté et précarité économique et sociale, Paris, *Journal Officiel de la République Française*, n° 6. p. 14, pp : 195.