ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA

Series

PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

Year - XX, 2021, no 43, Issue 1

Editura Universitaria Craiova

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT, YEAR XX, 2021, NO. 43, ISSUE 1

EDITORIAL BOARD

- ✓ Diana ANTOCI, Associate Professor, PhD, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Cecilia CONDEI, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Professor, PhD, Université de Cergy-Pontoise, France
- ✓ Euphrosyne EFTHIMIADOU, Associate Professor, PhD, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece
- ✓ Caroline GOSSIEAUX, Training Manager, PhD, University of Pauand Pays de l'Adour, France
- ✓ Aoife LEAHY, Independent Researcher, PhD, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland
- ✓ Monique LEBRUN-BROSSARD, Professor, PhD, University of Quebec at Montreal, Canada
- ✓ Agnès LEROUX-BÉAL, Associate Professor, PhD, UFR LCE, University of Paris Nanterre, France
- ✓ Marin MANOLESCU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Deborah MEUNIER, Senior Lecturer, PhD, University of Liege, Belgium
- ✓ Valentina MÎSLIȚCHI, Associate Professor, PhD, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Ioan NEACȘU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora, Albania
- ✓ Sofia Loredana TUDOR, Associate Professor, PhD, University of Pitesti, Romania
- ✓ Titela VÎLCEANU, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Ana VUJOVIĆ, Professor, PhD, Teacher Training Faculty, University of Belgrade, Serbia

EDITORS: Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE, Florentin-Remus MOGONEA, Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Emil LAZĂR, Răzvan Alexandru CĂLIN, Oprea-Valentin BUȘU

EDITORS-IN-CHIEF: Florentina MOGONEA, Alexandrina Mihaela POPESCU

EDITORIAL SECRETARY: Florentina MOGONEA

This volume was approved by CNCSIS code: 35
ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X
UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE: THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567
Web:https://dppd.ucv.ro/, E - mail: dppd@central.ucv.ro
Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

SUMMARY / TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION / INTRODUCTION..... 5

Jean BERNATCHEZ, Olivier EMIEUX,
Anne-Michèle DELOBBE
La gestion de la crise pandémique de la COVID-19 par les directions d'établissements scolaires du Québec : pratiques, enjeux et apprentissages……. 7

Abdelkader BEHTANE
Impact émotionnel de la pandémie sur les enfants atteints de TSA……. 23

Florentin Remus MOGONEA, Florentina MOGONEA
Impact of the COVID-19 pandemic on the burnout syndrome among teachers…… 37

Emil LAZĂR
The emotional impact on adolescents during the pandemic substantiation from the perspective of socio-emotional and spiritual intelligences……. 49

Ndèye Maty PAYE
Décider, enseigner et apprendre durant la COVID-19 a l'Université de la Gambie…… 65

Russel Ponty ZAMBO
Les axes socio-décisionnels de la reprise des classes post-confinement en temps de COVID-19 au Cameroun : entre éducation prioritaire et inégalité éducative……. 75

Vali ILIE, Ecaterina Sarah FRĂSINEANU
Aspects of increasing resilience in students..... 95

Wiem MAGHROUM
L'enseignement du design stratégique face aux défis matériels et psychologiques à l'ère de la pandémie……. 109

Andreea Aurora Maria BUGA
Free time activities in the time of COVID-19 pandemic……. 123

Jacques GEORGES
Impact de la pandémie de COVID-19 sur des élèves de troisième année du secondaire d'un athénée en Belgique Francophone : vers une expérimentation du tronc commun avant l'heure ……. 129

Oprea-Valentin BUŞU, Elena-Cristina ANDREI,
Mihai-Narcis POPESCU
Knowing and interpreting students' emotions in a pandemic context using brain waves…….. 145

Hajar HACHIMI
Les effets psychologiques négatifs et positifs de la pandémie causée par COVID-19 sur les apprenants et les enseignants……. 157

Euphrosyne EFTHIMIADOU
L'édition des œuvres du XVIIe siècle : l'étude des variantes dans l'illusion comique de Corneille…….. 167

Tulia MICHAEL, Laurent Gabriel NDIJUYE,
Abdon Kimario ÉPHREM
Synoptic scrutiny of pedagogical practices for developing five minds for the future in tanzanian non-formal secondary schools…… 177

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS..... 193

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE..... 195

INTRODUCTION / INTRODUCTION

The Annals of the University of Craiova, Psychology and Pedagogy Series, edited by the Department of Teacher Training, through the Centre for Psychopedagogical Research (Romanian acronym CCPP), brings to your attention the theme ***The emotional impact of the pandemic period on the school*** in relation to number 43, Issue no 1 of 2021**.**

The pandemic period has led to major social changes, triggered various mechanisms of resistance, defense, changed practices, mindsets, habits and prejudices, fostered specific strategies, ways and tools to overcome the crisis.

The effects of the pandemic were felt globally in all societies, taken as a whole, as well as with respect to their subsystems, compartments, structures, resources that ensured their operation. One of the subsystems that needed major restructuring to adapt to the new conditions was education.

The school, considered as the main institution for education and training, has undergone important changes, both at the institutional, management level and at the level of the teaching, learning ane evaluation process, of the teacher-student interaction, of the collaboration with the other partner institutions, with the community.

Each stakeholder had to adjust to the situation caused by the pandemic in order to find ways, resources, mechanisms to manage the changes produced, to (self) control, to adapt to new realities. An adaptation process that required great flexibility, creativity, on a par with tolerance and understanding of challenges and risks.

For students, teachers and parents alike, the lockdown involved not only identifying ways of communication, interaction, building relationships so as to continue the activity in conditions as close as possible to the normal ones, and to further mechanisms to manage related emotional states and stress.

What are the main effects and reactions triggered by isolation during the pandemic period on the health of students and teachers? How did the school managers cope with the situation, what decisions did they make to minimize the risks of infection with the Coronavirus for all the human resources at school? How did the period of isolation affect the category of children/students with disabilities, with special needs, which require individualized intervention programmes, significant and differentiated curriculum adaptation according to the type of disability? To what extent and in what way did the pandemic period impact on the students' families, determined changes on the life and activity of their parents? Can the emotional reactions caused by the Coronavirus be differentiated according to gender? What role did the media play during this difficult period for the school and its staff and beneficiaries? What are the main manifestations of communicative interaction or the main forms of expression of emotions and how to manage them? These are questions

that those who are connected, in one way or another, to a greater or lesser extent, to the reality of the school have formulated, or that continue to arise during this period.

Accordingly, the topic we propose for this issue seeks to find, at least in part, answers to all these concerns and worries and, perhaps, why not to launch other challenges, questions, reflections to find solutions, viable answers for those involved directly or indirectly in the school life.

The topics proposed for this issue are:

1. Risk factors on the health of students and teachers during the pandemic period
2. School management during the pandemic period
3. The situation of students with disabilities during the pandemic period
4. The effects of the lockdown on the emotional state of the students
5. The impact of the pandemic period on parents
6. Gender dimension and mechanisms of coping with isolation stress
7. The media effects on the school activity during the pandemic period
8. Manifestations of communicative interaction, discursive and non-discursive practices within teaching activities during the pandemic period
9. Forms of manifestation of emotions and their management during the pandemic period.

Editors in chief,
Florentina MOGONEA, University of Craiova, Romania
Alexandrina Mihaela POPESCU, University of Craiova, Romania

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

LA GESTION DE LA CRISE PANDÉMIQUE DE LA COVID-19 PAR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DU QUÉBEC : PRATIQUES, ENJEUX ET APPRENTISSAGES*

Jean BERNATCHEZ[1], Olivier LEMIEUX[2], Anne-Michèle DELOBBE[3]

Résumé

Notre étude porte sur le thème de la gestion des écoles en contexte de pandémie. Les directions d'établissements scolaires du Québec sont confrontées en 2020 et en 2021 à la gestion de la crise pandémique de la COVID-19, sans pour cela disposer au préalable d'une formation ou d'une expérience en gestion de crise. Quelles sont les pratiques qu'elles ont déployées devant l'urgence de la situation ? Quels sont les enjeux qui ont été mis au jour ? Quels sont les apprentissages réalisés, susceptibles d'être utiles dans le futur ? Notre article vise à répondre à ces trois questions, après avoir posé le problème et défini les concepts. Les stratégies de recherche mobilisées sont l'analyse documentaire des écrits scientifiques portant sur la gestion de crise et sur la profession de direction d'établissement scolaire ; une veille de l'actualité scolaire ; et des entretiens semi-dirigés (N=15) avec des directions d'établissements scolaires. Sur le plan des pratiques, huit principes de gestion sont définis, liés aux ressources financières et humaines, au leadership, à la planification et à la communication. Sur le plan des enjeux, ceux de nature administrative et pédagogique se dégagent. Sur le plan des apprentissages, plusieurs compétences développées dans le contexte de la gestion de la crise de la COVID-19 peuvent avoir un effet durable positif sur les pratiques des directions d'établissements scolaires.

Mots-clés : *Gestion de crise ; COVID-19 ; Canada ; Directions d'établissements scolaires.*

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1] Professeur titulaire, Université du Québec à Rimouski, Canada, courriel : Jean_Bernatchez@uqar.ca, auteur correspondant.

[2] Professeur adjoint en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Canada, courriel : Olivier_Lemieux@uqar.ca

[3] Professeure adjointe en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Canada, courriel : Anne-Michele_Delobbe@uqar.ca

THE MANAGEMENT OF THE PANDEMIC COVID-19 CRISIS BY QUEBEC SCHOOL PRINCIPALS: PRACTICES, ISSUES AND LEARNINGS

Abstract

Our study focuses on the management of schools in the context of a pandemic. School principals in Quebec are faced with the management of the COVID-19 pandemic crisis in 2020 and 2021, without having any prior training or experience in crisis management. What practices did they deploy in response to the urgency of the situation? What issues were brought to light? What have they learned that could be useful in the future? Our article aims to answer these three questions, after having posed the problem and defined the concepts. The research strategies used were a literature review of scientific documents on crisis management and the profession of school management; a monitoring of current events in the school sector; and semi-structured interviews (N=15) with school principals. In terms of practices, eight management principles are identified, related to financial and human resources, leadership, planning and communication. In terms of issues, those of an administrative and pedagogical nature emerge. In terms of learning, several skills developed in the context of managing the COVID-19 crisis can have a positive, lasting effect on the practices of school principals.

Key words: *Crisis Management; COVID-19; Canada; School Principals.*

1. Introduction

Au Canada, en vertu de la Constitution, l'éducation est sous la juridiction de chacune des dix provinces. Le Québec est l'une de ces provinces. Elle a en outre la particularité d'être le berceau du fait français en Amérique. L'État québécois assure l'offre de services éducatifs partout sur son territoire aux niveaux préscolaire, primaire, secondaire et collégial. Les universités québécoises sont toutes des universités publiques, soutenues financièrement par l'État. Le système scolaire québécois est gratuit (jusqu'au collège inclusivement, premier palier de l'enseignement supérieur), laïc et accessible. La Charte de la langue française, adoptée en 1977, fait du français « la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires » (Gouvernement du Québec, 2020).

En vertu de la Constitution canadienne, la santé est aussi sous la juridiction des provinces. Dans le contexte de la crise pandémique de la COVID-19, l'État québécois est responsable des mesures d'urgence déployées sur son territoire. Les directives de santé publique sont émises par le gouvernement du Québec et son ministre de la Santé et des Services sociaux, en concertation avec la Direction générale de la santé publique. Pour le milieu scolaire (aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire), d'autres directives spécifiques à l'éducation sont émises par le ministre de l'Éducation. Ces directives sont transmises aux 72 centres de services scolaires (ou commissions scolaires), l'organisme intermédiaire responsable dans sa

région de la mise en œuvre des politiques de l'éducation, de l'offre des services éducatifs, de la gestion et de la gouvernance scolaires. Dans chaque établissement (école, centre de formation professionnelle ou centre d'éducation des adultes) rattaché à un centre de services scolaire, une direction d'établissement est responsable localement de la mise en œuvre de ces directives et, plus généralement, de la gestion administrative et pédagogique de son établissement. C'est la personne pivot de la gestion scolaire en temps normal, mais aussi en temps de crise pandémique. Notre article porte sur le thème de la gestion des écoles en contexte de pandémie et il traite spécifiquement de la gestion de cette crise par les directions d'établissements scolaires du Québec.

Nous présentons d'abord la problématique liée à ce phénomène. Nous campons ensuite les concepts mobilisés dans notre étude : gestion de crise ; pandémie ; directions d'établissements scolaires ; pratiques, enjeux et apprentissages. Nous présentons la méthode mobilisée pour récolter des données originales, entre autres la technique des entrevues semi-dirigées avec des directions d'établissements. Nous répondons ensuite à trois questions. Quelles sont les pratiques que les directions d'établissements ont déployées devant l'urgence de la situation ? Quels sont les enjeux qui ont été mis au jour ? Quels sont les apprentissages réalisés, susceptibles d'être utiles dans le futur ? Nous concluons avec un bilan provisoire (au 31 mai 2021) de la gestion de cette crise pandémique par les directions d'établissements scolaires du Québec.

2. Problématique

Le Québec est une province de la fédération canadienne située au nord-est du continent nord-américain. Le territoire correspond à trois fois la taille de la France hexagonale. Environ 81 % de la population, estimée à 8,5 millions de personnes, utilise le français comme première langue à la maison (Institut de la statistique du Québec, 2019). Depuis la Révolution tranquille des années 1960, la population francophone québécoise s'est émancipée sur les plans économiques et identitaires grâce à des investissements massifs en éducation, grand vecteur de la prospérité des nations. Le Québec, comme les autres provinces du Canada, a la responsabilité de l'éducation.

Un premier cas de COVID-19 est déclaré au Québec le 27 février 2020. La semaine de relâche scolaire commence deux jours plus tard. Cette tradition se traduit par un congé scolaire d'une semaine. Elle occasionne une forte mobilité de la population et elle a comme conséquence d'accélérer la contamination. Le 11 mars, les premières mesures de santé publique sont décrétées : isolement des voyageurs, interdiction de grands rassemblements et incitation au télétravail. Deux jours plus tard, le 13 mars, l'urgence sanitaire est déclarée. « Un état d'urgence sanitaire peut être déclaré lorsqu'une menace à la santé de la population exige l'application immédiate de certaines mesures. Il permet au gouvernement du Québec [...] de disposer des pouvoirs nécessaires pour mettre en place l'ensemble des mesures visant à assurer la protection de la santé de la population » (Gouvernement du Québec, 2021). Des mesures strictes sont imposées les jours suivants : fermeture des

lieux publics, dont les écoles et les commerces non essentiels ; confinement obligatoire des aînés ; distanciation physique et restriction des déplacements. Le premier décès attribuable à la COVID-19 est enregistré au Québec le 18 mars 2020 ; ce nombre atteint le cap des 11 128 décès le 31 mai 2021.

À la suite de cette première vague de la COVID-19, un déconfinement progressif se déploie à compter de mai 2020. Les écoles hors de la grande région de Montréal sont réouvertes le 11 mai, mais ce n'est pas le cas des écoles secondaires où l'école à distance est maintenue jusqu'à la fin de l'année scolaire en juin. Le 16 juin, le ministre de l'Éducation annonce la réouverture de toutes les écoles à la rentrée de septembre. À l'échelle du Québec, le port obligatoire du couvre-visage est décrété le 18 juillet et un système d'alertes régionales est mis en place le 8 septembre. Ce système permet de moduler géographiquement les mesures de santé publique : à chacune des 17 régions administratives du Québec est associée une couleur (vert, jaune, orange ou rouge). À compter de l'automne 2020 puis à l'hiver 2021, les deuxième et troisième vagues de la pandémie se déploient, ce qui occasionne différentes stratégies alternées d'école à distance et d'école en présence. Un couvre-feu (de 20h00 à 5h00) est décrété sur tout le territoire du Québec du 9 janvier au 28 mai 2021. La vaccination débute au Québec le 14 décembre 2020 et il est prévu que toutes les personnes qui le souhaitent aient reçu les deux doses du vaccin à la fin de l'été 2021, ce qui assurera l'immunité collective.

La fermeture prolongée des établissements scolaires puis l'alternance entre l'école à distance et l'école en présence – une situation inédite – conduit les acteurs scolaires à s'interroger sur les pratiques à mettre en œuvre pour assurer la poursuite des activités éducatives. Les directions d'établissements scolaires sont les acteurs pivots en matière de gestion de crise en milieu scolaire, bien qu'elles ne disposent pas d'une formation et d'une expérience appropriées. Quelles sont les pratiques qu'elles ont déployées devant l'urgence de la situation ? Quels sont les enjeux mis au jour ? Quels sont les apprentissages qu'elles ont réalisés et qui sont susceptibles d'être utiles dans le futur ? Ce sont les trois questions auxquelles nous répondons dans cet article.

3. Concepts

Mais d'abord, une recension des écrits nous permet de camper les concepts mobilisés dans notre étude : gestion de crise ; pandémie ; directions d'établissements scolaires ; pratiques, enjeux et apprentissages.

Le mot crise, du latin *krisis*, désigne le point critique d'une maladie. L'usage extensif du concept génère une confusion (Lalonde, 2008). Pour le caractériser, Libaert (2018) suggère une échelle de gravité : une crise est plus grave qu'un accident, mais ne relève pas de la catastrophe. Les définitions du concept ont en commun les notions d'incertitude, de soudaineté, d'impact, de médiatisation négative et de processus, puisque la crise met en lumière des dysfonctionnements. Des auteurs insistent sur les effets négatifs d'une crise, mais certains, dont nous sommes, adhèrent à une conception dialogique qui combine menaces et opportunités : « Les crises aggravent les incertitudes, favorisent les interrogations ;

elles peuvent stimuler la recherche de solutions nouvelles comme provoquer des réactions pathologiques » (Morin, 2010, p. 9). La gestion de crise est un processus « visant à prévenir ou amoindrir les effets négatifs des crises en protégeant les organisations et les diverses parties prenantes » (Bergamo, 2017, p. 47). La gestion de crise aspire aussi à maximiser les effets positifs grâce à l'apprentissage organisationnel (Koenig, 2006). L'apprentissage organisationnel est lié au concept de réflexivité, soit « la manière dont la raison se mobilise en se déstabilisant pour aller à la rencontre de sa finalité » (Maesschalck, 2000, p. 154). Schön (1994) avance le concept de praticien réflexif : la réflexion *dans* l'action permet au praticien de penser à mesure que se déroulent les évènements et de réagir aux imprévus ; la réflexion *sur* l'action lui permet a posteriori d'analyser son action et d'évaluer ses effets (Bouissou et Brau-Antony, 2005). L'apprentissage organisationnel génère un système apprenant : « Nous devons être capables non seulement de transformer nos institutions, en réponse à l'évolution des situations et des exigences ; nous devons inventer et développer aussi des institutions qui sont des systèmes d'apprentissage, c'est-à-dire des systèmes capables de transformation continue » (Schön, 1973, pp. 28-29, notre traduction).

« Une pandémie est la propagation d'une maladie qui provoque des infections graves ou la mort, au sein d'une importante proportion de la population dans plusieurs pays [...] Les pandémies sont des évènements mondiaux causés par des bactéries ou des virus qui sont hautement contagieux pour les populations humaines » (Bailey et Marshall, 2020). Quatre niveaux de maladie sont observés : 1) sporadique (la maladie n'apparaît qu'occasionnellement) ; 2) endémique (il y a prévalence de la maladie dans une région) ; 3) épidémique (on constate une augmentation soudaine du nombre de cas) ; 4) pandémique (l'épidémie se propage à d'autres pays et à d'autres continents) (Bailey et Marshall, 2020). Le Canada a connu les pandémies de choléra (XIX^{e} siècle), de grippe espagnole (1918-1920), du VIH/sida (1981), du syndrome respiratoire aigu sévère (SRAS) (2003) et de la grippe porcine (H1N1) (2009) (Bailey et Marshall, 2020). La pandémie de COVID-19 est causée par le virus SARS-CoV-2, un coronavirus apparu en Chine à la fin de l'année 2019. Les coronavirus sont des virus à ARN enveloppé qui provoquent différentes maladies respiratoires, voire des pneumonies fatales. Les gouvernements cherchent à gérer les pandémies. Au Québec, cette gestion consiste à aplanir la courbe. Cette expression réfère à l'exercice de répartir dans le temps le nombre de malades afin que le système de santé soit en mesure de les traiter. L'exercice recourt à la modélisation mathématique et prévoit différents scénarios, du plus optimiste au plus pessimiste. Par rapport aux premiers scénarios de la Direction de la santé publique du Québec élaborés au printemps 2020, et avec 11 128 décès recensés un an plus tard, c'est le scénario pessimiste qui s'avère le plus juste. En milieu scolaire, les directions d'établissements sont conviées à gérer la crise sanitaire.

Les directions d'établissements sont responsables localement de la gestion scolaire. Leur fonction (travail prescrit) est définie dans la *Loi sur l'Instruction publique* – le principal texte juridique qui conditionne l'organisation scolaire – mais leur champ d'exercice (le travail réel) est plus vaste, surtout en contexte de nouvelle

gouvernance scolaire : « la réforme de l'administration publique québécoise [a] créé un écart considérable entre les tâches de direction […] prescrites par la *Loi sur l'instruction publique* et celles réalisées […] au sein de l'établissement scolaire » (Gravelle, 2012, p. 80). La nouvelle gouvernance scolaire impose une professionnalisation de la fonction (Pelletier, 2010) qui se traduit par une plus grande autonomie professionnelle. La nouvelle gouvernance scolaire procède aussi d'une réforme administrative opérée en 2020. L'instance intermédiaire entre le ministère de l'Éducation et l'école (les 72 commissions scolaires réparties sur une base territoriale et gérées par des élus scolaires) sont transformées en centres de services scolaires administrés par des parents, des membres du personnel scolaire et des membres de la communauté nommés ou cooptés, cela afin de « rapprocher la prise de décision […] des élèves et des personnes directement impliquées auprès d'eux » (Gouvernement du Québec, 2021). Les directions d'établissement sont conviées à exercer une gouvernance réflexive, selon les principes définis précédemment et en lien avec le praticien réflexif, l'apprentissage organisationnel et le système apprenant (Schön, 1994, 1973) : « il ne s'agit pas de proposer une solution experte, un principe normatif uniforme […], mais plutôt de mettre en place un processus permettant aux différents acteurs concernés de le résoudre de manière concertée » (Brabant, 2020, p. 108).

Les pratiques sont les procédés employés pour exécuter certaines actions. Il est question ici des pratiques professionnelles des directions d'établissements, c'est-à-dire des procédés qu'elles utilisent pour exécuter les actions requises dans le contexte de leur travail en temps de crise pandémique. Le travail est le *Grand Intégrateur* des sociétés modernes (Barel, 1990). Arendt (1988) rappelle que l'activité humaine, avant de se réduire au travail salarié, se traduit selon trois dimensions : la dimension du travail comme production de subsistance ; la dimension de l'action comme interaction humaine collective ; la dimension de l'œuvre comme production et créativité dans l'activité (Galvani, 2004). Au-delà de la dimension technique du travail, il y a donc aussi les dimensions « interaction » et « œuvre » qui conditionnent les pratiques professionnelles.

« L'enjeu est un espace de sens où les idées et les valeurs s'actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs » (Bernatchez, 2017, p. 527). Nous insistons ici sur deux types d'enjeux : les enjeux administratifs liés au partage des rôles et des responsabilités des acteurs selon leurs fonctions à l'intérieur de l'organisation scolaire ; et les enjeux pédagogiques qui font référence aux méthodes et aux programmes associés à l'instruction, à la qualification et à la socialisation des élèves, selon la triple mission de l'école québécoise.

Les apprentissages sont les résultats de dynamiques complexes. Ils visent, dans le sens où nous l'entendons dans notre étude, à renforcer le savoir-agir des directions d'établissements, à augmenter la pertinence, la qualité, l'efficience et l'impact de leurs pratiques inscrites en situation réelle. Les apprentissages sont des apports nouveaux en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, acquis en situation de gestion de crise. Les apprentissages contribuent au développement des

compétences, considérées comme des savoir-agir. « Une approche purement rationaliste de l'apprentissage est la plus sûre manière de l'entraver » juge Perrenoud (2004, p. 9), aussi il insiste sur certaines caractéristiques de l'acte d'apprendre. Pour lui, apprendre, c'est désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, changer et faire évoluer son rapport au savoir.

4. Méthode

Outre la démarche de recension des écrits, une veille de l'actualité scolaire lors de la période considérée (journaux, périodiques, médias électroniques, sites Web des institutions gouvernementales et scolaires, réseaux sociaux, etc.) rend possible la définition de la trame événementielle de la crise de la COVID-19 au Québec. La période considérée est celle comprise entre mars 2020 et mai 2021.

Les données textuelles recueillies grâce aux entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2009) avec les détenteurs d'enjeux (*stakeholders*) permettent d'apprécier l'impact déclaré des évènements vécus en situation de crise pandémique en milieu scolaire sur les pratiques, les enjeux et les apprentissages, lors des quatre premiers mois de cette crise (de mars à juin 2020). Cet instrument privilégie le vécu des acteurs et prend forme autour d'une interaction verbale guidée au rythme de la personne interviewée sur un mode ressemblant à une conversation. Conjointement, la personne qui interviewe et celle interviewée construisent une compréhension du phénomène à l'étude.

Quinze directions d'établissements scolaires ont participé à la recherche : les deux présidents et la présidente des trois associations québécoises de directions d'établissements scolaires (l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire, l'Association québécoise du personnel de direction des écoles et la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement), dix directions et deux directions adjointes. Ces personnes ont des profils variés : certaines évoluent dans des milieux culturellement homogènes et d'autres dans des milieux hétérogènes composés d'élèves issus de l'immigration ; certaines travaillent en milieux socioéconomiques favorisés et d'autres en milieux défavorisés. Les entretiens ont été réalisés à l'été 2020 via la plateforme *Zoom*. Ils ont duré en moyenne 90 minutes. Leur contenu a été synthétisé dans des fichiers textes. Leur analyse a été menée en parallèle, puis conjointement, par les trois auteurs de l'article selon le principe de l'accord interjuges. Cette analyse a été réalisée au moyen d'une grille originale prétestée. Le devis de recherche a été autorisé préalablement par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski.

Jusqu'à maintenant, notre recherche a permis différents livrables destinés à divers auditoires. Un recueil de pratiques de gestion de crise sanitaire en milieu scolaire (Lemieux, Bernatchez et Delobbe, 2020) a été réalisé à l'intention des directions d'établissements grâce au soutien du réseau *Périscope* sur la persévérance et la réussite scolaires et grâce aussi au travail de diffusion du *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*. Un article sur les représentations des directions d'établissement quant aux rôles et aux responsabilités des acteurs scolaires

en temps de COVID-19 a été accepté par la revue *Interventions économiques / Papers in Political Economy* (Lemieux, Bernatchez et Delobbe, 2021, à paraître). Un article traitant des enjeux politiques et pédagogiques liés à la gestion de la crise de la COVID-19 en milieu scolaire a été soumis à la revue française *Carrefours de l'éducation* (Bernatchez, Lemieux et Delobbe, 2022, en évaluation). Une communication sur l'impact déclaré sur leur bien-être au travail de la gestion de cette crise par les directions d'établissement a été présentée en mai 2021 au 8e colloque international du *Centre de recherche universitaire sur la formation et la profession enseignante* (Bernatchez, Lemieux et Delobbe, 2021). Certaines idées et extraits de ces livrables sont repris dans le présent article.

5. Résultats et discussions

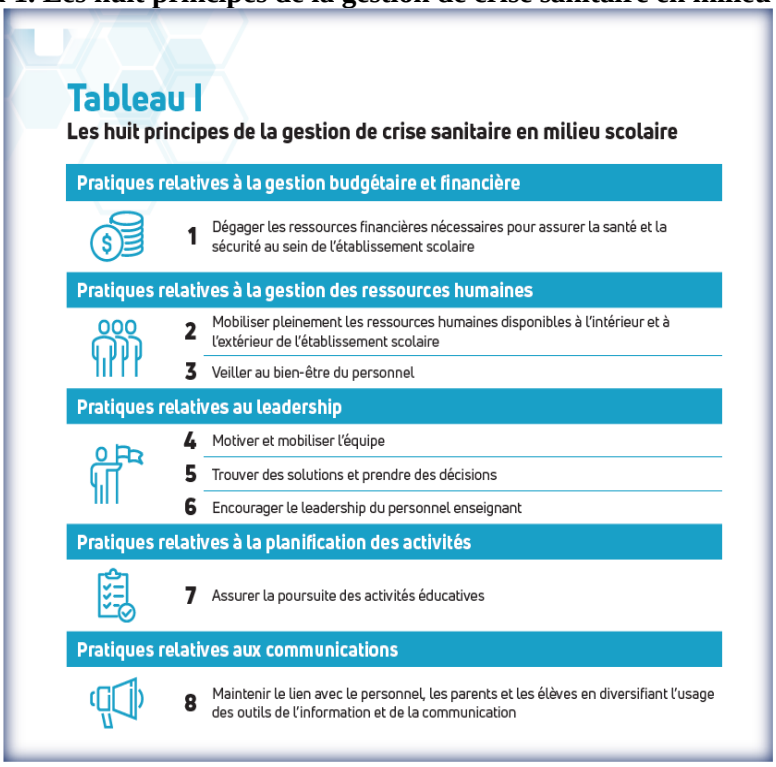
Sur le plan des pratiques des directions d'établissements scolaires du Québec en contexte de crise pandémique, huit principes de gestion sont définis, liés aux ressources financières et humaines, au leadership, à la planification et à la communication. Quant aux enjeux, ceux de nature administrative et pédagogique se dégagent des propos des directions d'établissements. En rapport avec les apprentissages, trois dimensions sont identifiées, respectivement associées au savoir, au savoir-faire et au savoir-être qui culminent dans un savoir-agir professionnel enrichi.

5.1. Pratiques

Les entrevues avec les deux présidents et avec la présidente des trois associations de directions d'établissements scolaires du Québec mettent en évidence que le leadership des directions se voit transformé en période de crise pandémique. Alors que l'on insiste sur l'importance du leadership pédagogique en temps normal, le temps de crise commande aux directions de se concentrer sur des aspects plus techniques, fonctionnels et physiques de la gestion en milieu scolaire. La crise pandémique impose que les directions deviennent les figures rassurantes de leur milieu. Le leadership en matière de gestion de crise appartient d'abord aux directions d'établissements, localement dans leur milieu scolaire. Or, pour qu'elles puissent vivre efficacement ce leadership, le ministre de l'Éducation (l'instance centrale) et les directions des centres de services scolaires (l'instance intermédiaire) doivent les soutenir, sans intervenir directement (Lemieux et Bernatchez, 2020), ce qui ne s'est pas produit comme tel au cours de la crise pandémique.

Les entrevues avec les douze autres directions d'établissements permettent de dégager huit principes de gestion de crise pandémique en milieu scolaire.

Tableau 1. Les huit principes de la gestion de crise sanitaire en milieu scolaire



Source : Lemieux, Bernatchez et Delobbe (2020, p. 7)

En lien avec les pratiques relatives à la gestion financière, 1) il s'agit de dégager les ressources nécessaires pour assurer la santé et la sécurité de tous au sein de l'établissement, peu importe que cela puisse occasionner des déficits budgétaires. Les directions se procurent directement auprès des fournisseurs le matériel essentiel : produits sanitaires, accessoires informatiques permettant l'école à distance pour les élèves démunis sur ce plan, etc. Plusieurs membres du personnel sont dans l'incapacité de réaliser leurs tâches en raison de leur âge ou de leur état de santé, mais ils sont néanmoins rémunérés. Il est nécessaire d'embaucher du personnel supplémentaire. De plus, le respect strict des consignes sanitaires commande des tâches supplémentaires qu'il faut réaliser en plus des tâches habituelles.

Dans le cadre de la gestion des ressources humaines, 2) il faut mobiliser pleinement les ressources disponibles à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Cela est possible grâce au recrutement de nouveaux employés, à la mobilisation du personnel d'autres écoles, mais aussi grâce à la réaffectation à d'autres tâches du personnel régulier. 3) Veiller au bien-être du personnel est une préoccupation constante des directions, d'autant que le contexte de crise peut s'avérer épuisant et anxiogène pour les employés. Il faut bien comprendre leurs besoins, leurs préoccupations et leurs craintes. Certaines directions permettent aux employés

pessimistes ou défaitistes d'œuvrer en télétravail afin qu'ils ne détériorent pas le climat scolaire.

Sur le plan des pratiques relatives au leadership, 4) motiver et mobiliser l'équipe-école s'avère une tâche difficile. Les directions cherchent à développer le sentiment de fierté de leur personnel en insistant sur le fait que celui-ci contribue à une mission sociale importante, particulièrement en contexte de crise. Les directions se montrent transparentes dans leurs principes de gestion, au regard des directives reçues des instances centrale et intermédiaire. Elles disent exprimer ouvertement leurs sentiments afin de favoriser la cohérence et la solidarité au sein de leur équipe. Les directions soulignent l'importance de garder leur sang-froid vis-à-vis les nouvelles directives et de refléter une attitude calme et pondérée. Il faut être à la fois transparente et rassurante. 5) Trouver des solutions et prendre des décisions est une autre facette du leadership. Pour s'adapter, certaines directions évoquent l'importance de se mettre en mode solution, de faire confiance à l'équipe et de déléguer certaines tâches. De cette façon, l'équipe se soude et la direction peut mettre l'accent sur l'application des nouvelles directives. 6) Encourager le leadership du personnel enseignant est aussi un principe de gestion important en contexte de crise pandémique. Cela se traduit principalement par le fait de donner au personnel une liberté plus grande sur le plan des modalités d'enseignement à distance ou en classe, et sur les savoirs essentiels qu'il est utile de prioriser quant à l'apprentissage des élèves, considérant que plusieurs heures de classe sont amputées au calendrier régulier à cause du contexte pandémique.

En ce qui a trait aux pratiques relatives à la planification des activités, 7) assurer la poursuite des activités éducatives commande la définition et la mise en œuvre de stratégies contrastées parce que l'enseignement se fait de manière alternée en présence en classe et à distance à la maison. Pour l'enseignement en classe, l'aménagement des espaces intérieurs et extérieurs exige un travail considérable afin de respecter les consignes sanitaires et les règles de distanciation physique. Pour l'enseignement à la maison, la direction d'établissement est responsable de l'impression et de la livraison des trousses pédagogiques pour les élèves n'ayant pas accès au matériel nécessaire (imprimante, ordinateur, Internet, etc.). Les directions doivent aussi planifier les horaires d'enseignement en ligne. Sur ce plan également, l'exercice est complexe puisqu'elles doivent tenter de diminuer les conflits d'horaire avec les frères et les sœurs de chaque élève, l'accès au matériel informatique à la maison étant régulièrement limité en raison du fait que les parents sont souvent à ce moment en situation de télétravail.

Pour ce qui est des pratiques relatives aux communications, 8) il faut maintenir le lien avec le personnel, les parents et les élèves en diversifiant l'usage des outils de l'information et de la communication. Au moment de la fermeture des établissements scolaires, les directions doivent déployer des efforts considérables pour remplacer les rencontres formelles et informelles avec leur équipe-école, avec les parents et les élèves, des rencontres effectuées d'ordinaire en mode présentiel. Cela exige pour tous les acteurs d'êtres familiers avec des outils technologiques et des plateformes

d'échanges comme *Teams* ou *Zoom*. Quelques directions créent des groupes textos, des groupes *Messenger* et des groupes *Facebook* pour faciliter les échanges.

5.2. Enjeux

Rappelons-le : l'enjeu est un espace de sens où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs. Des enjeux de nature administrative et pédagogique se dégagent principalement des propos des directions d'établissements scolaires rencontrées.

Sur le plan administratif, la crise pandémique entraîne des remises en question au regard du partage des rôles et des responsabilités des acteurs selon leurs fonctions à l'intérieur de l'organisation scolaire. Il est habituel qu'une crise mette au jour certains dysfonctionnements administratifs. Les directions sont plutôt insatisfaites du rôle joué par le ministre de l'Éducation au cours de l'hiver et du printemps 2020. Elles lui reprochent son manque de vision et de leadership, ainsi que l'absence de cohérence entre les messages qu'il livre dans l'espace public et les réalités observées sur le terrain. Les directions se montrent plutôt satisfaites du rôle joué par la direction générale de leur centre de services scolaire. Certaines émettent cependant quelques réserves quant au leadership et à la communication, en affirmant que la direction générale peut à l'occasion manquer d'organisation ou d'initiative. Les directions portent sur leur propre travail un jugement nuancé. Elles sont certes les personnes pivots de la gestion locale de la crise pandémique, mais plusieurs estiment que leurs collègues directions d'établissements manquent d'initiative et de leadership. Certaines d'entre elles adoptent une position attentiste, à l'affût des directives du ministère de l'Éducation ou de leur centre de services scolaire. En temps normal, le personnel enseignant veille à la planification et à l'enseignement des contenus prévus au *Programme de formation de l'école québécoise*. À cela s'ajoute la responsabilité de déceler les difficultés de certains élèves pour intervenir et soutenir leur réussite éducative. Il est de sa responsabilité de mettre en place les conditions favorisant la réussite des élèves en misant sur son expertise, son sens de l'innovation, sa capacité à travailler en équipe et son engagement. Pour ce faire, le personnel enseignant doit compter sur l'engagement des élèves eux-mêmes et sur l'appui de leurs parents et de la communauté, de même que sur le soutien de la direction d'établissement et de la direction du centre de services scolaire. Il émerge de nos entrevues qu'il est surtout attendu de la part du personnel enseignant qu'il trouve le moyen – malgré toutes les embûches dressées par le contexte de la crise pandémique – de poursuive ses activités régulières. Enfin, si la majorité des directions sont d'avis que le personnel enseignant de leur équipe-école remplit bien son rôle en temps de crise pandémique, certaines trouvent qu'il manque parfois d'initiative.

Sur le plan pédagogique, le plus grand enjeu est celui de la réussite scolaire des élèves. Malgré le déploiement de nombreuses mesures pédagogiques et l'octroi de ressources additionnelles importantes (équipement informatique, personnel scolaire, activités de mentorat, etc.) entre mars 2020 et mai 2021, une question demeure : quel est l'impact de la crise sur les résultats scolaires des élèves ? Les avis convergent : cet impact est négatif et il risque d'être ressenti sur plusieurs mois, voire

sur plusieurs années. Ce n'est qu'en février 2021, lors de la publication du premier bulletin en temps de crise pandémique, qu'une mesure de l'ampleur du phénomène est enregistrée. Le gouvernement du Québec reconnaît que la crise pandémique n'a pas eu un impact significatif sur les taux d'échecs dans les écoles secondaires du Québec, tout en admettant que la matière couverte par les enseignants est certainement moins étendue qu'en temps normal. Le ministre de l'Éducation se dit rassuré par ces résultats, mais reconnaît que la crise pandémique a un impact important sur la réussite éducative et qu'il faut utiliser la période estivale pour développer des stratégies de rattrapage scolaire : « il a convenu que l'enseignement à distance et le rattrapage de la matière occultée lors de la fermeture des écoles, au printemps 2020, ont forcé le milieu à alléger les programmes éducatifs et à se concentrer sur les savoirs essentiels » (Labbé, 2021).

5.3. Apprentissages

Les entrevues avec les douze directions d'établissements permettent de dégager trois grandes dimensions associées aux apprentissages qu'elles ont réalisés dans le contexte de la gestion de la crise pandémique. Ces dimensions sont respectivement associées au savoir, au savoir-faire et au savoir-être qui culminent dans un savoir-agir professionnel enrichi. Sur le plan du savoir, il y a une prise de conscience plus grande des principes qui conditionnent le leadership des directions d'établissement. Sur le plan du savoir-faire, les directions observent une familiarisation accélérée, chez elles et chez les membres de leur équipe-école, avec les instruments de l'informatique et de la télématique. Sur le plan du savoir-être, elles réaffirment la nécessité d'appliquer les principes universels d'une saine gestion de soi.

Précisons que la compétence est : 1) un *savoir-agir* puisque c'est dans l'action qu'une compétence se définit ; 2) *contextualisé* car il se déploie dans un contexte donné ; 3) *qui requiert la mobilisation de ressources internes* (connaissances, expériences, habiletés, intérêts, attitudes) *et de ressources externes* matérielles (documents, outils, machines, lieux, etc.), humaines (pairs, formateurs, experts, etc.) ou temporelles ; 4) *et qui se manifeste dans une performance*, l'action performante étant une action réussie, efficace et efficiente (Basque, 2015).

Sur le plan du savoir, la crise pandémique contribue à une mise en contexte – voire dans certains cas à une remise en question – du corpus des connaissances théoriques associées au leadership des directions d'établissements scolaires, tel qu'enseigné en contexte de formation initiale et de formation continue. Le modèle de leadership scolaire le plus populaire et le plus enseigné en Amérique du Nord est le modèle transformationnel développé par Bass (1985) sur la base des travaux de Burns (1978). Il s'agit d'un modèle d'influence idéalisée : le leader transformationnel motive ses collaborateurs en les inspirant, il les stimule intellectuellement, il considère et reconnaît leur travail (Poirel, Lauzon et Clément, 2020). En somme, c'est en incitant ses collaborateurs à transformer leurs pratiques par le partage de sa vision que le leader transformationnel exerce son pouvoir d'influence et actualise son leadership. Or, notre étude met plutôt en évidence la présence de deux styles de leadership en matière de gestion de crise pandémique. Le

premier style est celui du leader autoritaire. Celui-ci estime que la situation d'urgence exige de prendre rapidement des décisions, ce qui implique de diminuer le pouvoir d'influence pour investir le pouvoir d'autorité. Cela a comme conséquence de réduire le travail en comités. Le leader autoritaire prend surtout ses décisions selon l'intérêt supérieur de la santé et de la sécurité des élèves et du personnel. Le second style est celui du rebelle créatif. Celui-ci préfère consulter constamment son équipe – par exemple en créant un comité COVID-19 ou en développant la créativité de l'équipe-école en matière de résolution de problèmes – afin de prendre les meilleures décisions, d'éliminer les résistances et de rendre l'équipe imputable des décisions. Ce type de leader profite alors des zones grises ou des marges de manœuvre laissées par les autorités pour exercer son leadership. Il prend ses décisions selon l'intérêt supérieur de la réussite et du bien-être des élèves.

En ce qui a trait au savoir-faire, les directions d'établissements observent une familiarisation accélérée, chez elles et chez les membres de leur équipe-école, avec les instruments de l'informatique et de la télématique. Cette appropriation des technologies de l'information et de la communication est au cœur de la gestion de crise pour communiquer à la fois avec le personnel, avec les parents et avec les élèves. Le rôle de la direction est d'amener l'ensemble du personnel vers cette appropriation. L'imposition du modèle de l'école à distance pour le préscolaire, le primaire et le secondaire, lors de plusieurs épisodes où la crise pandémique s'avère particulièrement intense, rend aussi nécessaire, voire obligatoire, le recours à ces outils.

Enfin, sur le plan du savoir-être, la crise met en évidence la nécessité de développer et de maintenir une bonne santé mentale et physique afin d'être en mesure de faire face aux défis qu'impose la gestion scolaire en contexte de crise pandémique. La gestion au quotidien est alors caractérisée par l'urgence, l'incertitude et l'anxiété généralisée. Plusieurs directions témoignent de problèmes de fatigue extrême, de sommeil et de surmenage chez elles et chez leur personnel. Elles s'entendent sur la nécessité d'appliquer, pour elles et pour les autres, les principes universels d'une saine gestion de soi : sommeil réparateur, activité physique régulière, alimentation saine et loisirs intéressants. Le confinement, le couvre-feu et la distanciation physique imposent entre mars 2020 et mai 2021 des contraintes telles que cela affecte la santé psychologique d'une grande partie de la population du Québec.

6. Conclusion

L'étude dont nous rendons compte dans cet article porte sur le thème de la gestion des écoles en contexte de pandémie. Les directions d'établissements scolaires du Québec sont confrontées en 2020 et en 2021 à la gestion locale de la crise pandémique de la COVID-19. Nous les avons rencontrées afin qu'elles témoignent de leur expérience. Sur le plan de leurs pratiques, huit principes de gestion sont définis, liés aux ressources financières et humaines, au leadership, à la planification et à la communication. En ce qui a trait aux enjeux, ceux de nature administrative (les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires) et pédagogique (la réussite éducative des élèves) se dégagent. Quant aux apprentissages, plusieurs

compétences développées dans le contexte de la gestion de la crise pandémique peuvent avoir un effet durable positif sur les pratiques des directions d'établissements. Elles concernent le leadership scolaire, les outils informatiques et télématiques et la gestion de soi.

Source de menaces, mais aussi d'opportunités, la crise liée à la pandémie de la COVID-19 est un évènement de rupture (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010) à la jonction de l'imprévisible et de l'irréversible, un accélérateur de changement susceptible d'avoir un impact durable sur la gestion en milieu scolaire et sur le travail des directions d'établissements scolaires au Québec. Ainsi, bien que la crise conduise à des perturbations, à de la confusion et de l'inertie, à des conflits et à des excès de tension, elle invite aussi à développer de nouvelles solidarités et à rechercher des solutions innovantes et créatives (Lalonde, 2008).

La gestion de crise est un champ d'études développé en sciences de l'administration et en sciences des communications (Liabert, 2010). Les recherches sur la gestion de crise visent généralement à identifier, valider et diffuser les meilleures pratiques et les apprentissages organisationnels (Boumrar, 2010). Avant l'épisode de la COVID-19, peu de recherches en sciences de l'éducation portent sur la gestion de crise en milieu scolaire. L'expérience de cette crise nous apprend l'importance de développer ce champ afin de mieux accompagner les acteurs de première ligne, entre autres les directions d'établissements, ces acteurs pivots de la gestion scolaire au Québec.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Arendt, H. (1988). *La condition de l'homme moderne.* Paris : Agora.
2. Bailey, P. et Marshall, T. (2020). « Les pandémies au Canada ». Dans *Encyclopédie canadienne*, mis en ligne le 28 mai 2021, consulté le 31 mai 2021. URL : https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/pandemie.
3. Barel, Y. (1990). « Le Grand Intégrateur ». *Connexions, 56*, 34-47.
4. Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions.* Montréal : Projet MAPES.
5. Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyound Expectations.* New York: The Free Press.
6. Bergamo. L. (2017). *Communication de crise et systèmes d'alerte socionumériques.* Montréal : Université du Québec à Montréal.
7. Bernatchez, J., Lemieux, O. et Delobbe, A.-M. (2022, en évaluation). « Enjeux politiques et enjeux pédagogiques liés à la gestion de la crise de la COVID-19 en milieu scolaire au Québec : le point de vue des directions d'établissements ». *Carrefours de l'éducation.*
8. Bernatchez, J., Lemieux, O. et Delobbe, A.-M. (2021). « L'impact déclaré sur leur bien-être au travail de la gestion de la crise de la COVID-19 par les directions d'établissements d'enseignement ». Colloque *Le bien-être au travail des directions d'établissement d'enseignement : le rôle des facteurs individuels et environnementaux.* 8e colloque international du CRIFPE, Montréal, 28 avril.

9. Bernatchez, J. (2017). « Les enjeux contemporains du réseau de l'éducation ». Dans N. Michaud (dir.). *Secrets d'États ? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains* (pp. 527-553). Québec : Presses de l'Université du Québec.
10. Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (dir.) (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement.* Paris : La Découverte.
11. Boumrar, J. (2010). La crise : levier stratégique d'apprentissage organisationnel. *Vie & sciences de l'entreprise. 185-186*(3), 13-26.
12. Bouissou, C. et Brau-Antony, S. (2005). « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques ». *Carrefours de l'éducation, 2*(20), 113-122.
13. Brabant. C. et Caneva, C. (2020). La gouvernance réflexive et systémique. Dans Brabant, C., Bernatchez, J. et Caneva, C. *La gestion du changement à l'école. Petit manuel à l'intention des cadres scolaires.* (pp. 103-131). Québec : Presses de l'Université du Québec.
14. Burns, J. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Row.
15. Galvani, P. (2004). « L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles ». *Interventions, 8*(2), 95-121.
16. Gravelle, F. (2012). « Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec ? ». *Éducation et francophonie, 40*(1), 76–93.
17. Gouvernement du Québec (2021). *Gouvernance scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec, mis en ligne le 29 mars 2021, consulté le 31 mai 2021. URL : https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secon-daire/gouvernance-scolaire.
18. Gouvernement du Québec (2020). *Charte de la langue française.* Québec : Gouvernement du Québec, mis en ligne le 10 décembre 2020, consulté le 31 mai 2021. URL : http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-11.
19. Institut de la statistique du Québec (2019). *Perspectives démographiques du Québec et de ses régions 2016-2066.* Québec : Institut de la statistique du Québec.
20. Koenig, G. (2006). L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux. *Revue française de gestion, 160*, 293-306.
21. Labbé, J. (2021). *Pas plus d'échecs au secondaire cette année que l'an passé au Québec, selon Roberge.* Radio-Canada, mis en ligne le 15 février 2021, consulté le 31 mai 2021. URL : https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1769806/reussite-succes-ecoles-secondaires-francais-mathematiques-quebec.
22. Lalonde, C. (2008). *Organiser la réponse à la crise : étude de neuf types de réponse à la crise de l'humaniste à l'aventurier*. Paris : L'Harmatan.

23. Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2021, à paraître). « Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissements sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19 ». *Interventions économiques. Papers in Political Economy, 66.*
24. Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2020). *Gestion de crise en milieu scolaire*. Québec : CTREQ.
25. Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2020). « COVID-19 et gestion de crise en milieu scolaire ». *Bulletins du GRIDE*, *2*(2), 1-2.
26. Libaert, T. (2018). *Communication de crise*. Paris : Pearson.
27. Maesschalck, M. (2000). « Provenance et fondements de la pragmatique contextuelle ». Dans Coppens, P. et Lenoble, J. (dir.). *Démocratie et procéduralisation du droit, Travaux des XVIe journées d'études juridiques Jean Dabin* (Vol. 30, pp. 125-154). Bruxelles : Bruylant.
28. Morin, E. (2010). Comprendre le monde qui vient. Dans Morin, E. et Viveret, P. *Comment vivre en temps de crise ?* Paris : Bayard.
29. Pelletier, G. (2010). « De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*. *24,* 29-38.
30. Perrenoud, P. (2004). « Qu'est-ce qu'apprendre ? ». *Enfance & Psy*, *24,* 9-17.
31. Poirel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
32. Savoie-Zajc, L. (2009). « L'entrevue semi-dirigée ». Dans Gauthier, B. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
33. Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Éditions Logiques.
34. Schön, D.A. (1973). *Beyond the Stable State*. New York: Norton.

IMPACT ÉMOTIONNEL DE LA PANDÉMIE SUR LES ENFANTS ATTEINTS DE TSA*

Abdelkader BEHTANE[1]

Résumé

Le diagnostic du trouble du spectre autistique (TSA) fait notamment état d'une hypersensibilité et de dysfonctionnement de la sociabilité, de la communication et de l'interaction émotionnelle. Les enfants atteints de ce trouble ont du mal à gérer leurs émotions qu'elles soient positives ou négatives.

La pandémie Covid-19 a eu de nombreuses conséquences, notamment au niveau de la prise en charge psychologique d'enfants atteints de TSA et de leur famille. Dans ce contexte, l'impact émotionnel a été très important pour ces enfants nécessitant un suivi quotidien. En effet, la perte de repères suite la fermeture des centres et des écoles accueillant ces enfants a impacté les émotions des enfants et de leurs parents.

Plusieurs questions se sont posées : comment occuper les enfants atteints de TSA durant le confinement ? Comment assurer la continuité des soins et de la prise en charge ? Est-ce que le confinement a un impact sur le changement de leurs émotions ?

Les résultats montrent qu'il existe des différences significatives ($p<0.05$) entre les scores du CARS chez les cas étudiés avant et pendant le confinement.

Nous pensons qu'il est utile de faire un planning visuel, de créer des jeux autour des intérêts de l'enfant et de respecter le rythme de l'enfant. Également, les professionnels ont dû revoir leur prise en charge en mettant en place des consultations à distance afin de rester en lien avec les familles qui se sentaient démunies et de répondre au dysfonctionnement de l'émotion ou aux émotions négatives de leurs enfants.

Mots-clés : *TSA ; Etat émotionnel ; Pandémie ; Covid19 ; Enfant ; Prise en charge.*

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] Docteur en psychologie clinique (HDR). Université *8 mai 1945*, Guelma. Algérie, courriel : abehtc2i@gmail.com ; behtane.abdelkader@univ-guelma.dz.

EMOTIONAL IMPACT OF THE PANDEMIC ON CHILDREN WITH ASD

Abstract

The diagnosis of autism spectrum disorder (ASD) includes hypersensitivity and dysfunction of sociability, communication and emotional interaction. Children with this disorder find it difficult to deal with their emotions, whether they are positive or negative.

The Covid-19 pandemic has had many consequences, especially in the psychological care of children with ASD and their families. In this context, the emotional impact was very important for these children requiring daily monitoring. Indeed, the loss of reference points following the closure of the centers and schools welcoming these children has impacted the emotions of the children and their parents.

Several questions arose: how to occupy children with ASD during confinement? How to ensure continuity of care and support? Does confinement have an impact on changing their emotions?

The results show that there are significant differences ($p < 0.05$) between the CARS scores in the cases studied before and during confinement.

We think it is useful to make a visual schedule, to create games around the interests of the child and to respect the rhythm of the child. Also, professionals had to review their care by setting up remote consultations in order to stay in touch with families who felt deprived and to respond to emotional dysfunction or negative emotions in their children.

Key words: *TSA; Emotional state; Pandemic; Covid19; Child; Supported.*

1. Introduction

Durant la crise du coronavirus, le monde s'est retrouvé paralysé (Dujin, 2020). Ce virus a complètement bouleversé le mode de vie des individus qui ont dû réapprendre à vivre entre gestes barrières, distanciation sociale et confinement généralisé (Berg, 2020).

Pendant ce confinement généralisé, toutes les écoles et les autres centres qui accueillaient des enfants atteints de TSA ont été fermés. Les parents se sont donc retrouvés dans l'obligation de les garder à la maison avec la crainte que ces enfants perdent leurs acquis et celle de se retrouver seul. De plus, le manque de lien avec des membres de la famille (grands-parents) et la suspension des accompagnements ont pu bouleverser les repères des enfants autistes.

Différentes questions se posent : qu'est-ce qu'une émotion ? Comment les enfants autistes ont-ils appris à gérer leurs émotions en cette période de pandémie ? Comment occuper les enfants atteints de TSA durant le confinement ? Comment assurer la continuité des soins et de la prise en charge ? Est-ce que le confinement a un impact sur le changement de leurs émotions ?

2. Théories des émotions

L'émotion se définit comme un ensemble de réponses comportant différentes manifestations qui s'accompagnent d'actions en rupture avec le processus en cours chez le sujet au moment de leur apparition (Bloch, 1997 ; Bougerol, 2007).

Elle se caractérise par un ensemble de manifestations physiologiques comme accélération du rythme cardiaque et respiratoire, sudation, pupilles dilatées, sécrétion d'hormones. L'émotion est une expérience psychologique et biologique complexe qui peut durer plus ou moins longtemps, selon les individus. La survenue d'une émotion est liée à des facteurs internes et externes.

Izard (1977) montre qu'il existe différents types d'émotions : joie, intérêt/excitation, surprise, tristesse, colère, dégoût, dédain, peur, honte, culpabilité, amour, haine, sympathie, etc.

Plutchik (2002) a classé les différentes émotions à partir de huit émotions de base ou émotions primaires (*joie, peur, dégoût, colère, tristesse, surprise, confiance et anticipation*). Les autres émotions ne sont que des dérivés des premières. En effet, il pense que ces émotions déclenchent un comportement particulier à chacun. Il a essayé de montrer que les émotions ont surtout un rôle adaptatif à l'environnement : elles permettent notamment la survie de l'individu. Dans le schéma de ces troubles momentanés, Plutchik fait une distinction entre émotions primaires (*peur, colère, joie et tristesse*) et émotions secondaires (*surprise, anticipation, confiance et dégoût*). Toutes sont liées entre elles : la surprise est liée à la peur, l'anticipation à la colère, la confiance à la joie et le dégoût à la tristesse. Leur rôle est de préserver la survie de l'espèce.

D'ordinaire, les enfants apprennent à modeler leurs émotions notamment grâce aux échanges avec l'autre. Mais, pour les enfants atteints de TSA, il semble que cet apprentissage nécessite un accompagnement spécifique (Brun, 2016).

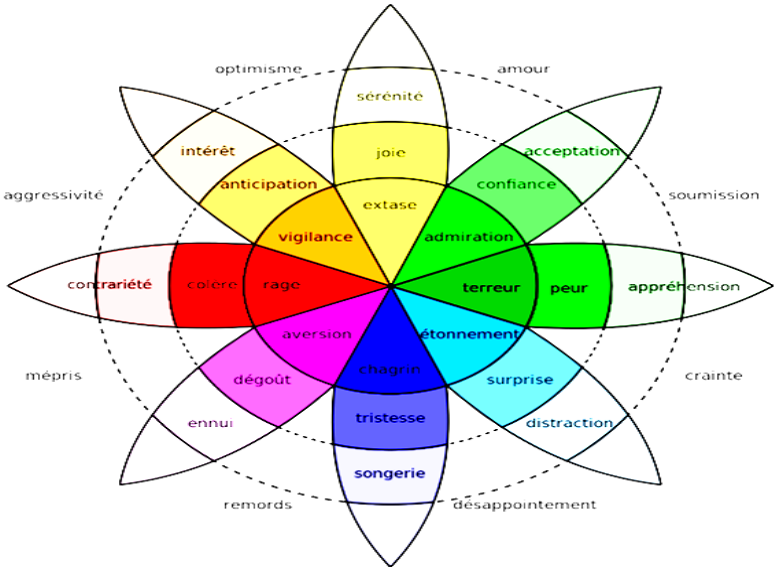


Figure 1. La roue des émotions de Plutchik (2002)

3. Trouble du Spectre Autistique (TSA)

L'autisme se définit par une atteinte grave de la communication, des interactions ainsi qu'un comportement stéréotypé. Le diagnostic se fait autour des trois ans. Le but est de prendre en charge l'enfant le plus tôt possible afin de minimiser les handicaps dus à la maladie. Plusieurs études montrent une évolution des enfants présentant des troubles autistiques lors d'une prise en charge précoce. Cette prise en charge est d'autant plus importante que la plupart des enfants avaient des signes *avant-coureurs* avant deux ans. Il serait donc utile de disposer d'indicateurs qui permettent de dépister le syndrome autistique de manière précoce afin d'orienter les parents et les enfants vers des structures spécialisées (Cacciali, 2006 ; Magerotte, 2002).

Kanner (1943) ajoute la précocité des troubles (autisme infantile précoce), l'isolement social ou retrait, le besoin d'immuabilité, des comportements répétitifs et compulsifs (*écholalie, stéréotypies verbales*), un langage atypique et quelques talents spectaculaires malgré un développement retardé (*îlots d'aptitudes comme l'extraordinaire faculté de mémorisation*).

Les personnes autistes vivent dans un monde qu'elles ne comprennent pas, ou difficilement, et au sein duquel elles ne peuvent pas ou presque pas se faire comprendre. Il existe différents signes de l'autisme : réponses anormales, troubles du développement, troubles communicationnels, troubles relationnels, troubles comportementaux, refus, repli sur soi, regard évitant, stéréotypie, etc. (Behtane, 2019).

Le diagnostic de trouble du spectre de l'autisme bouleverse la vie des personnes et celle de leur entourage. Cependant, une fois que l'on a trouvé une méthode adaptée, les progrès peuvent être rapides.

De nombreux auteurs (Le Couteur *et al.*, 1989 ; Lord *et al.*, 2015 ; Robins *et al.*, 2001) ont mis en place des listes de signaux permettant d'alerter sur la présence d'un trouble autistique. 1) Inquiétudes sur la communication : *ne répond pas à son nom, retard de langage, parait sourd(e), ne pointe pas avec le doigt*. 2) Problèmes de socialisation : *pas de sourire, solitude, peu de contact oculaire, « est dans son monde », ignore les autres.* 3) Problèmes comportementaux : *stéréotypies, hypersensibilité, ritualisation importante, mouvement bizarre.* 4) Alerte absolue : *pas de babillage à 12 mois, pas de pointage, pas d'association de deux mots à 24 mois, toute régression des compétences.*

Des recherches (APA, 2016 ; Claudon *et al.*, 2008 ; Conill *et al.*, 2014) montrent que les personnes atteintes de TSA ont des difficultés à reconnaitre, interpréter, produire et gérer leur émotion. Certains pensent que ces difficultés seraient liées à un déficit de la théorie de l'esprit. Pour rappel, la théorie de l'esprit désigne la capacité à octroyer des états mentaux à soi-même et aux autres, et à interpréter le comportement d'autrui. (Duval *et al.*, 2011) Dans un autre article (Jabali & Behtane, 2018), nous avons déjà montré que certains auteurs (Baron Cohen *et al.*, 1985 ; Larban Vera, 2016 ; Sakellariou, 2015) pensent que les personnes atteintes de TSA ne sont pas capables de comprendre l'autre. En fait, il s'agirait surtout d'un trouble de réciprocité émotionnelle désignant une réaction déviante par

rapport aux émotions de l'autre associé à un trouble de l'adaptation du comportement (Arnaud, 2018).

4. Accompagnement des enfants atteints de TSA

Avec le confinement, toutes les routines habituelles (*le placement en établissement spécialisé, les rendez-vous avec le psychologue*) ont été remises en cause. Il est donc important de mettre en place de nouvelles routines et de garder au maximum un emploi du temps stable. Par exemple, même heure de lever et de coucher qu'avant la pandémie, utiliser un emploi du temps visuel, signaler à l'enfant le début et la fin de l'activité, tenir un journal de bord pour voir les progrès ou les rechutes, voire les émotions positives et négatives de l'enfant.

L'objectif est que l'enfant ne perde pas ses acquis et puisse continuer à faire des progrès surtout émotionnel. Pour cela, les parents peuvent s'appuyer sur les supports mis en ligne (Autisme France, 2020) ou se mettre en lien avec la structure d'accueil de leur enfant. Les professionnels ont dû revoir leur prise en charge en mettant en place des consultations à distance afin de rester en lien avec les familles qui se sentaient démunies ou ayant un vécu émotionnel négatif et répondre à leur angoisse.

5. Méthodologie

Nous avons suivi 12 familles ayant un enfant atteint de TSA. L'âge des enfants allait de 3 à 6 ans. Avant le confinement, ces familles plaçaient leur enfant dans des centres spécialisés où nous les rencontrions au moins une fois par semaine.

Durant le confinement, ces familles se sont retrouvées sans solution pour garder leur enfant pendant la journée du fait du confinement généralisé. Du coup, un des deux parents à dû s'arrêter de travailler ou se mettre en télétravail (*si possible*) pour pouvoir s'occuper de leur enfant. Quant à nous, nous avons mis en place des séances en visioconférence pour assurer le suivi de ces enfants. Notre approche s'est inspirée de *la thérapie de la vie quotidienne*. Nous avons utilisé le CARS avant et pendant le confinement pour mesurer les progrès effectués (Schopler *et al.*, 1988).

5.1. Thérapie de la vie quotidienne (Daily Life Therapy*)*

Développée au Japon, cette méthode se base sur le bien-être physique, émotionnel et intellectuel. Cette méthode allie sport, art, apprentissages scolaires et interaction en groupe. Elle permet de développer l'autonomie, la compréhension interpersonnelle, la communication, les compétences, l'estime de soi et de gérer les émotions pour les appliquer au quotidien. Cette thérapie vise à généraliser les compétences acquises dans le but d'intégrer les personnes atteintes de TSA dans la vie active.

Ici, l'exercice physique est un moyen d'améliorer l'attention et l'interaction. En effet, il met en place un environnement structuré avec peu de distractions où les enfants peuvent s'exprimer plus librement et où ils n'ont pas besoin de connaissances particulières. Il s'agit d'un bon moyen pour à la fois satisfaire le besoin de routine tout en diminuant l'anxiété.

5.2. Échelle CARS (Childhood Autism Rating Scale, Échelle d'Évaluation de l'Autisme Infantile)

Le CARS (Schopler *et al.*, 1988) sert d'appréciation sur le degré de sévérité de l'autisme à partir de l'observation des comportements. À partir des scores obtenus aux items des 15 domaines spécifiés, on obtient une mesure de l'intensité du syndrome selon la fréquence de certains comportements plus ou moins anormaux pour l'âge du sujet (Rogé, 2008).

Son but est de déterminer et de distinguer les enfants autistes des enfants souffrant d'autres troubles, notamment de ceux souffrant de troubles autistiques secondaires. Cette édition facilité le travail du clinicien concernant un diagnostic objectif de l'autisme.

Cet outil est utile pour identifier des symptômes comportementaux (Schopler *et al.*, 1988). Il présente différents avantages : inclusion d'items renvoyant à la définition élargie du TSA, application à des enfants en préscolaire, évaluations objectives.

Tableau 1. CARS avant confinement (*2 février 2020***)**

	Garçons						***Filles***					
	A	**H**	**T**	**B**	**K**	**M**	**Z**	**C**	**I**	**S**	**N**	**K**
Relation	4	3	4	3,5	4	3	3	3	3,5	4	3	3
Identification	4	3	4	3	4	3	4	3,5	4	4	3	3
Émotion	2	3,5	3	3,5	4	4	1,5	2,5	2	4	1	2
Corps	3,5	4	3	2	4	1,5	2	3	3	4	4	4
Expression matérielle	4	3	4	3,5	3	2	2,5	2,5	3	4	3	4
Adaptation	3,5	2,5	2	4	3	3	2,5	4	3,5	4	4	4
Vue	2,5	2,5	3	3,5	4	4	4	2,5	2	4	1	2
Ouïe	1,5	2	3	3	4	4	3	4	3,5	4	3	2
Goût, toucher	2	2,5	3	4	4	3	3	3,5	3	3	4	3
Peur, angoisse	2	3	4	4	4	2	2	3	2	3	4	4
Communication verbale	3	2,5	4	2	3	2	4	2	1,5	2	4	3
Communication non verbale	2,5	4	4	2	3	3,5	4	2,5	1,5	3	3	4
Niveau d'activité	4	3,5	2	3	4	2	2,5	1,5	4	3	3	3
QI	3	2,5	3	2,5	4	1,5	3,5	1	2	3	2	2
CARS1	**42**	**42**	**44**	**44**	**49**	**39**	**42**	**39**	**39**	**48**	**38**	**40**

Tableau 2. CARS pendant le confinement (*20 mai 2020***)**

	Garçons						***Filles***					
	A	**H**	**T**	**B**	**K**	**M**	**Z**	**C**	**I**	**S**	**K**	**N**
Relation	3,5	3	3	3	3	2	2	2,5	3	3,5	3,5	2
Identification	3	3	4	2,5	2	2	4	3	3	3,5	3	2
Émotion	1,5	3	2	3	1	3	1	2	2	3	3,5	1
Corps	3	4	2	1,5	3	1	2	2,5	3	3,5	3	3
Expression matérielle	3,5	3	4	3	3	2	2	2	3	3,5	2,5	2
Adaptation	3	2	2	3,5	4	3	2	3,5	3	3,5	2,5	3
Vue	2	2	3	3	1	3	4	2	2	3,5	3	1

Ouïe	1	2	3	2,5	2	4	3	3,5	3	3,5	3,5	2
Goût, toucher	1,5	2	2	3,5	2	3	2	3	2	2,5	3	3
Peur, angoisse	1,5	2	3	3	4	2	1	2	2	2	3	3
Communication verbale	2,5	2	3	1,5	2	1	4	1,5	1	1,5	2,5	3
Communication non verbale	2	4	3	1	3	3	4	2	1	2,5	2	2
Niveau d'activité	3	3	2	2,5	2	2	2	1	3	2,5	3,5	3
QI	2,5	2	2	2	1	1	3	1	2	2	3	2
CARS2	**34**	**34**	**35**	**36**	**31**	**29**	**33**	**32**	**30**	**41**	**42**	**31**

Le tableau 1 montre que les résultats du Cars sont tous au-dessus de la moyenne. La raison pour laquelle on parle de l'autisme sévère (Cf. Annexe, tab. 8).

Du coup pendant le confinement ces résultats ont baissés de la moyenne. Donc c'est l'autisme léger, dont l'émotion positive a évolué, en revanche les émotions négatives des cas ont diminué (Cf. tab.2 ; tab. 4).

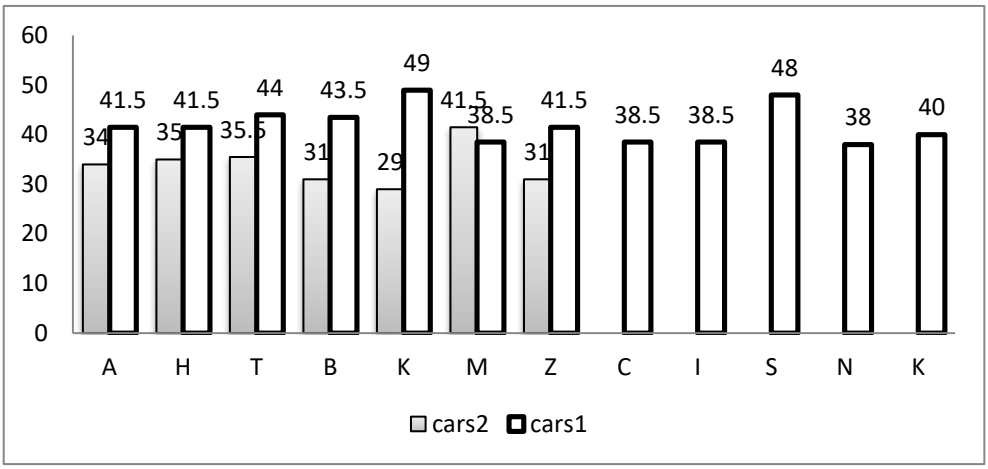
5.3. Echantillon

Notre échantillon était composé de 6 filles et 6 garçons allant de 3 à 6 ans.

Tableau 3. Distribution de l'échantillon selon le sexe l'âge

N°	Prénom	Sexe	Âge
1	Z	*Filles*	3ans
2	C		
3	I		
4	S		4 ans
5	K		6ans
6	N		
7	A	*Garçons*	3 ans
8	H		4ans
9	T		
10	B		5ans
11	K		
12	M		6 ans

6. Résultats



Graphique 1. Scores avant et pendant confinement

L'histogramme montre qu'il y a des diminutions des scores au niveau du CARS pendant le confinement.

Tableau 4. Différences entre les deux périodes (avant et pendant le confinement)

	Moy.	Observations	Ddl	Test Khi^2	P<0.05
cars1	33,79	12	22	0,0012	0,00003***
cars2	41,88				
émotion 1	2,63			0,5646	0,23 n s
émotion 2	2,13				
peur, angoisse1	2,25			0,9836	0,05*
peur, angoisse2	2,96				

**P<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0.001*

Les résultats montrent des différences significatives entre les deux scores ; avant et pendant le confinement ($Khi^2_{(24, 22)}$= -5,22 ; p<0.001). Cela pourrait dire que ce fort changement est dû au confinement et ses conséquences sur l'échange émotionnel intrafamilial. Chose qui marque aussi l'état émotionnel chez l'enfant ayant la TSA.

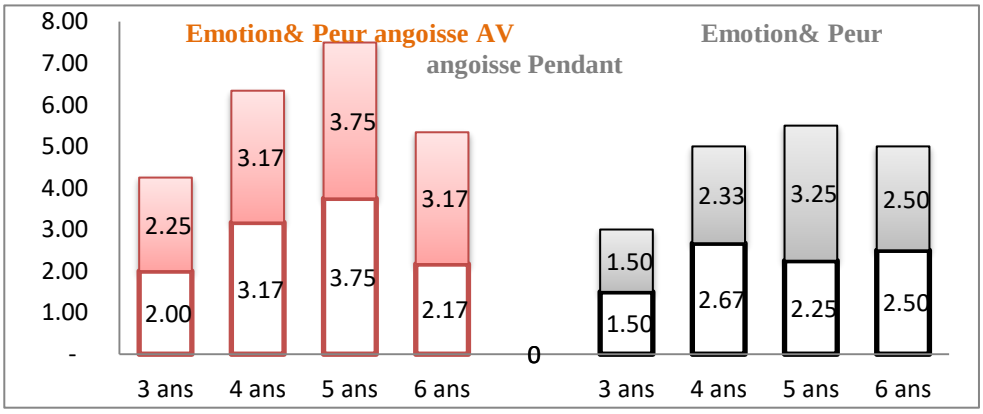
Tableau 5. Différences entre les deux sexes (pendant le confinement)

	Moy.	Obs	Ddl	Test Khi^2	P<0.05
Cars G	33,00			0,4655	0,52 n s
Cars F	34,58				
Emotions G	2,25	**6**	**10**	0,2575	0,66 n s
Emotions F	2,00				
Peur, angoisse G	**2,42**			**0,8606**	**0,01****
Peur, angoisse F	**2,08**				

**P<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0.001*

Depuis le tableau ci-dessus, il n'existe pas de différences entre les filles et les garçons par rapport aux résultats du *Cars* : ($Khi^2_{(12, 10)} = -0.69$; $p<0.05$).

Sur le plan émotionnel, cette différence n'est pas significative entre les deux sexes : ($Khi^2_{(12, 10)} = 0.45$; $p<0.05$).



Graphique 2. Différences des émotions avant et pendant le confinement selon l'âge

On observe, depuis le tableau 6, que le dysfonctionnement de l'émotion ainsi la peur et l'angoisse chez les cas étudiés sont diminués pendant le confinement au niveau de tous les âges.

Tableau 6. Différences des scores du CARS selon l'âge (pendant le confinement)

	Catégories	Moy. Catég.	Var	Obs	Test Khi²	P<0.05
Cars	*Categ1*	34	1	10	0,6117	0,18 n.s
	Categ2	33,13				
Emotion	*Categ1*	2,08			0,6094	0,95 n.s
	Categ2	2,13				
Peur, angoisse	*Categ1*	1,92			0,3289	0,20 n.s
	Categ2	2,75				

*Catégorie1: 3-4ans ; Catégorie2: 5-6ans ; *P<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0.001*

Néanmoins, les émotions de la peur et de l'angoisse présentent des différences significatives entre les deux sexes. ($Khi^2_{(12, 10)} = -3.47$; $p<0.01$).

7. Discussion

L'état émotionnel des personnes en général varie entre émotions positives et négatives (Izard, 1977 ; Plutchick, 2012), en fonction de la situation et du contexte individuel et groupal. Néanmoins, cet état serait de plus en plus impacté par l'état de santé de l'individu et/ou des personnes censées être plus importantes dans sa vie.

Le TSA peut représenter un cauchemar dont toutes les familles espèrent qu'il ne touchera pas leurs enfants. Ajouté à la pandémie Covid-19 qui a forcé le globe à se confiner. Nous pensons, dans ce sens, que les familles ayant un enfant TSA présentent des émotions remplies de peur, d'angoisse et de dépression.

Nous pensions que l'arrêt brutal de la prise en charge dû au confinement et à la fermeture des écoles et autres centres spécialisés allait faire régresser les enfants. Mais nous avons remarqué le contraire. En effet, tous les enfants étudiés ont évalué dans le bon sens, voire ils ont fait plus de progrès. C'est en tout cas ce que montre le CARS. Ainsi, nous remarquons une progression significative entre la période d'avant le confinement et celle pendant le confinement. En effet, tous les enfants étudiés ont amélioré leur score, même si certains restent encore dans une forme sévère. Tout se passe comme si tous ces enfants recherchaient l'attention de leur parent et, plus particulièrement, de leur mère puisque c'est elle qui a assuré la prise en charge à la maison durant le confinement. On parle des échanges émotionnels dus à la réactivation des expressions et communications faciales, qui manquaient avant le confinement.

Au départ, les parents ont pu ressentir une forme de surcharge de travail dû au fait d'une accumulation de rôle : parents, enseignant à domicile, travailleur à distance, etc. Au fil du temps, avec notre aide à distance (téléphone, mail, vidéo consultation), ils ont pu mettre en place des plannings afin de les aider à mieux gérer leur temps et celui de leur enfant.

De même, nous observons que *la thérapie de la vie quotidienne* a été efficace au niveau comportemental en permettant une meilleure gestion des émotions, notamment

les émotions négatives. Notre approche visait à aider les parents et les enfants atteints de TSA à traverser cette période particulière. Il s'agissait surtout d'accompagner ces enfants dans la gestion de l'imprévu comme le souhaitait Kanner (1943).

Notre étude montre que les enfants atteints de TSA que nous avons suivis ont amélioré leur score en termes de gravité de leur symptôme. Nous pensons que le fait qu'ils se retrouvent en famille y soit pour beaucoup. Nous nous demandons même si ce n'est pas ce dont ils avaient besoin pour progresser sur le plan de l'activité, de la communication avec soi et avec autrui, des sens, de l'adaptation, de l'émotion en général et surtout de la diminution de la peur et de l'angoisse.

Pour occuper leur enfant pendant le confinement afin qu'il ne perde pas leur acquis et qu'il acquière d'autres compétences tout en gérant les différentes émotions liées à cette période inédite (parfois source de stress pour ces enfants), les parents ont dû laisser parler leur imagination et leur créativité à différents niveaux : jeux, activités éducatives, sport et jardinage (*pour ceux qui en possèdent*). Nous n'avons fait que les guider dans cette *expérience de la vie quotidienne*.

Si le confinement a ses inconvénients, il a bel et bien des points positifs : il corroborerait dans le regroupement des parents avec leurs enfants. Il nous semble que le confinement est un facteur déclencheur de la présence émotionnelle parentale auprès de leurs enfants d'où il favorise l'interaction et la communication émotionnelle. La raison pour laquelle on veut attirer l'attention sur le confinement dû au Covid-19 et son impact sur l'état émotionnel des enfants ayant un TSA.

C'est-à-dire se focaliser sur la réactivation des différentes émotions chez ces enfants et par identification à minimiser les émotions négatives chez leurs parents par le biais de différentes activités, car ce sont les parents qui ont eu à s'occuper et être présent auprès de leurs enfants durant ce confinement et qui les supportent le mieux. Chose qui n'existerait pas en dehors du confinement, nous semble-t-il.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. American Psychiatric Association. (2016). *Mini DSM-5. Critères diagnostiques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
2. Arnaud, S. A. (2018). *La conscience émotionnelle. Sa fonction dans l'autisme.* Université du Québec -Université de Paris-Sorbonne : Québec-Paris.
3. Autisme France. (2020). *Comment vivre le confinement avec un enfant autiste*. [En ligne] *www.autisme-france.fr/offres/doc_inline_src/577/CO-VID-19_Autisme_VF_0.pdf* (consulté le 20 septembre 2020).
4. Baron Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*, 37-46.
5. Behtane, A. (2019). Communication et éducation. Exemple d'un enfant autiste. *Annales de l'Université de Craiova, XVII*(38), 89-99.
6. Berg, N. (2020). La grande peur de l'an 2020. Le bug du coronavirus et le grand confinement. *Futuribles, 4*(437), 43-52.
7. Bloch, H. (1997). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
8. Bougerol, T. (2007). *Le cerveau et les émotions*. Grenoble.

9. Brun, P. (2016). L'éducation émotionnelle chez l'enfant avec trouble du spectre autistique : enjeux et perspectives. *Enfance, 1*(1), 51-65.
10. Cacciali, N. (2006). Introduction à la question de l'autisme. *Journal Français de Psychiatrie, 2*(25), 3-6.
11. Claudon, P., Dall'asta, A., Lighezzolo-Alnot, J. & Scarpa, O. (2008). Étude chez l'enfant autiste d'un des fondements corporels de l'intersubjectivité : le corps propre comme partage émotionnel. *La Psychiatrie de l'Enfant, 51* (1), 125-152.
12. Conill, É., Stilgenbauer, J.-L., Mouren, M.-C. & Goussé, V. (2014). Rôle de la flexibilité cognitive dans la reconnaissance d'expressions émotionnelles chez les personnes atteintes de Troubles du Spectre Autistique. *Annales Médico Psychologiques*, 1-4.
13. Dujin, A. (2020). Le virus dans la cité. *Esprit, 5*, 37-41.
14. Duval, C., Piolino, P., Bejamin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels évaluation et effets de l'âge. *Revue de Neuropsychologie, 3*(1), 41-51.
15. Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
16. Jabali, N. & Behtane, A. (2018). Penser le corps chez l'enfant autiste. « Étude clinique ». *Social and Human Sciences Review, 19* (2), 303-326.
17. Kanner, L. (1943). Les troubles autistiques du contact affectif. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 38* (1-2), 64-68.
18. Larban Vera, J. (2016). L'autisme et la théorie de l'esprit. Dans *Vivre avec l'autisme, une expérience relationnelle* (pp. 145-146). Toulouse : Érès.
19. Le Couteur, A., Rutter, M., Lord, C., Rios, P., Robertson, S., Holdgrafer, M. & Mclennan, J. D. (1989). Autism Diagnostic Interview: A semistructured interview for parents and caregivers of autistic persons. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 363-387.
20. Lord, C., Rutter, M., Dilavore, P., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. & Rogé, B. (2015). *ADOS-2 : échelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme*. Paris : Hogrefe.
21. Magerotte, G. (2002). Intervention précoce et qualité de vie de la famille dans le cas d'autisme. *Enfance, 54*(1), 31-39.
22. Plutchik, R. (2002). *Emotions and perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington: American Psychological Association.
23. Robins, D., Fein, D., Barton, M. & Green, J. (2001). The Modified Checklist for Autism on Toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(2), 131-144.
24. Rogé, B. (2008). *Autisme : comprendre et agir*. Paris : Dunod.
25. Sakellariou, D. (2015). Y-a-t-il un sujet qui habite le corps dans l'autisme ? *Psychanalyse, 2*(33), 19-36.
26. Schopler, E., Reichler, R. & Rochen-Renner, B. (1988). *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*. Los Angeles: Western Psychological Services.

ANNEXE

Tableau 7. Cotation CARS

Score	Évaluations
1	Normal
1.5	*Anormalité très légère*
2	Anormalité légère
2.5	*Anormalité en dessous de la moyenne*
3	Anormalité moyenne
3.5	*Anormalité en dessus de la moyenne*
4	Anormalité sévère

Tableau 8. Classification CARS

Résultats	Classification	Degré
15 à 29.5	N'est pas autiste	N'est pas autiste
30 à 36.5	Autiste	Autisme léger
37 à 60	Autiste	Autisme sévère

IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE BURNOUT SYNDROME AMONG TEACHERS*

Florentin Remus MOGONEA[1], Florentina MOGONEA[2]

Abstract

The Covid-19 pandemic represents, at the same time, a global public health problem, as well as a health problem of each individual, including mental and emotional well-being. From the outset, the pandemic generated a general state of alert, at all levels, including education. In most areas of activity, this period has required greater involvement and more sustained efforts to mitigate the disadvantages and risks caused by the pandemic.

The current paper aims to examine the impact of the Covid-19 pandemic on the phenomenon of burnout. Has this phenomenon emphasized lockdown and triggered a change in the way of performing the activities? Is there a relationship between the psycho-emotional effects of the pandemic and the burnout syndrome? These are the main questions that we intend to answer, following literature review and an investigation carried out on a sample of pre-service teachers, who participated in a focus-group interview.

Key words: *Covid-19 pandemic; Lockdown; Stress; Emotion management; Burnout; Strategies and techniques to prevent / reduce burnout.*

1. Introduction

Beginning in late 2019 in mainland China, the COVID-19 pandemic has spread rapidly around the world, causing major problems and changes across countries, with respect to their structures and systems. Every society tried to identify quick and, as efficient as possible, solutions to reduce the spread of the virus, to secure the health of the population, as well as the functionality of all social, economic, educational mechanisms, etc.

The effects of lockdown were equally felt on the education systems, as a result of closing schools and other educational institutions and of the relocation of the

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1] Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: fmogonea@yahoo.com, corresponding author.

[2] Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: mogoneaf@yahoo.com

entire formal learning and teaching process, alongside non-formal or informal education, in the online environment.

The categories of people directly or indirectly involved in the teaching and learning activities were deeply affected by these changes. Both teachers and students were forced to adapt their way of working to a new context, to a new framework, to such educational resources. For many of the teachers and students, digital literacy was required, being mandatory for carrying out the activities. It was also a challenge for the school management to find viable solutions for quality teaching. One of the categories most actively involved was represented by the students' parents, who sometimes assumed the role of "teachers" for their children.

An analysis of how education systems around the world coped with the situation would certainly reveal a common ground and similar ways of acting. We are particularly interested in the situation of the Romanian education system during the pandemic, focusing on the analysis of the emotional effects on the people pertaing to the education system.

At the European level, in March and April 2020, many countries decided on full or partial school closure. In Romania, the decision to close the schools was taken in March 2020. This decision led, in most cases, to the organization of online teaching activities, of the distance learning type, in extremely diverse conditions, exploiting, more or less, digital means of teaching and communication.

Under the circumstances, teachers had to adapt their teaching methods, to make radical changes, with regard to the teaching style, the strategies used, the resources used, the ways of interacting with students. All this involved additional efforts, a larger budget of time allocated to the preparation of activities, their development, evaluation of students, stressors that accentuated the emotional discomfort. Can all these effects of the pandemic be a source of burnout? Our investigation aims to clarify this issue.

2. Is there a link between the effects of the pandemic and the burnout syndrome?

The burnout phenomenon is a psychological response to chronic stress caused by work, professional activity performed intensely or in conditions that affect the person's health and emotional balance (Halbesleben, Osburn, Mumford, 2006); Ahola, Toppiner-Tanner, Sepännen, 2017). Hayes, Priestley, Ishmakhametov, Ray (2020, p. 8), drawing on previous research (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005; Maslach & Leiter, 2016), define the burnout syndrome as a "psychological syndrome emerging as a prolongued response to chronic interpersonal stressors on the job. The three key dimensions of this response are an overwhelming exhaustion, feelings of cynicism and detachment from the job, and a sense of ineffectiveness and lack of accomplishment".

In another definition, Maslach, Leiter, Jackson (2012, cited in Balode, 2016, p. 72), "the burnout syndrome is a state of emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment, which occurs among individuals who work in direct contact with clients and/or with patients".

According to Maslach (1982, apud Tuna, Özdin, 2021, p. 2), the burnout syndrome is composed of three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization, and low level of personal accomplishment.

The phenomenon of occupational burnout can affect any professional category, but it is specific to those that involve, in a significant proportion, human interaction. The teaching profession is one in which the mental overload is significant.

As in the case of any imbalance, the first mode of action to be considered is that of prevention, based on the use of certain methods and strategies to prevent its occurrence.

In what follows, we shall present some **prevention strategies**, which can be adapted according to each profession (see *Ghid privind evaluarea și prevenirea lucrătorilor la riscuri psihosociale* - the *Guidance on the assessment and prevention of workers from psychosocial risks*, 2013):

• Actions to eliminate or reduce psychosocial risk: organizational change; redesign of the activity; ergonomic optimization of the environment and of the workplace; training employees in decision making;

• Actions to train stress adaptation strategies (coping mechanisms): relaxation techniques; biofeedback; diet; occupational therapy).

Counseling activities can also be helpful in this situation. Butnaru (2008, pp. 640-653) describes a number of strategies and techniques for counseling people at risk of burnout or even when it occurs:

• Problem-solving strategies - aiming to foster the skills of creative problem-solving, by developing creative, lateral thinking;

• Counseling focused on solutions - aiming to find effective solutions for the various problems analyzed;

• Strategies for positivizing thoughts and attitudes towards learning;

• Strategies to control stress and anxiety in educational contexts, such as: work or physical effort; finding causal explanations; learning to accept what we cannot change; sufficient rest; doing only one thing at a time; being available to others, etc.;

• Behaviour modeling techniques: to develop a new behaviour (successive approximation; continuous reinforcement; negative reinforcement; modeling; signal; discrimination), to reinforce a behaviour (decrease reinforcement; variable reinforcement), to stop an appropriate behaviour (saturation, extinction , punishment), etc.;

• Techniques for developing assertive communication skills: concrete description of the other person's behaviour; objective description of the negative consequences of his/her behaviour on the subject; accurate description of feelings associated with consequences, etc. Assertive behaviour develops by practising, by contextualisation work in numerous and varied situations;

• Conflict management techniques, either to avoid or to manage conflict.

At the same time, an important step to be taken in the prevention / intervention in cases of burnout is to identify the causes that customarily contribute to the onset of burnout syndrome.

According to Halbesleben, Osburn, Mumford, (2006), some of the possible causes may be:

• Low social support;
• Group dynamics, interpersonal conflicts;
• Role stress (insecurity, ambiguity, conflict, overload);
• Unfulfilled expectations.

Maslach (2012, apud Balode, 2016, pp. 75-77) considers that the occurrence of the burnout syndrome is determined by the degree of fit/ mismatch between a person and 6 areas of work:

• **Workload** - The discrepancy in the workload area is determined by the need to fulfill an excessive workload in a limited amount of time and with limited resources, which can irreversibly deplete the employee's energy. The incongruity can also come from the lack of the necessary competence or the attraction / vocation for accomplishing the tasks, even if their volume is reasonable.

• **Control** – It refers to the employee's perception of his / her ability to influence decision-making at work, to access the resources necessary for the efficient performance of the tasks and to have autonomy at work.

• **Reward** - This discrepancy is felt when remuneration, either social or material, does not meet expectations.

• **Community** – It involves social interaction that occurs at the workplace. This refers to the relationships of mutual support, conflict, empathy / closeness, ability to cooperate and teamwork.

• **Fairness** – It represents the appreciation / perception of the employees of the fairness of the approved decisions and of the respect shown towards the employees.

• **Values** – They represent the employee's ideals and the reasons that determined him / her to choose the profession. The conflict between personal and institutional values or between declared institutional values and those manifested in practice (for example, declarative quality services and saving resources in practice), lead to situations in which the employee is forced to reach a compromise between how he / she wants to do his / her job and how he / she is forced to do it.

Figure no. 1 presents the relationship between two categories of factors involved in the onset of the burnout syndrome, professional and individual in nature, and the health condition, the physical and mental comfort of the individual:

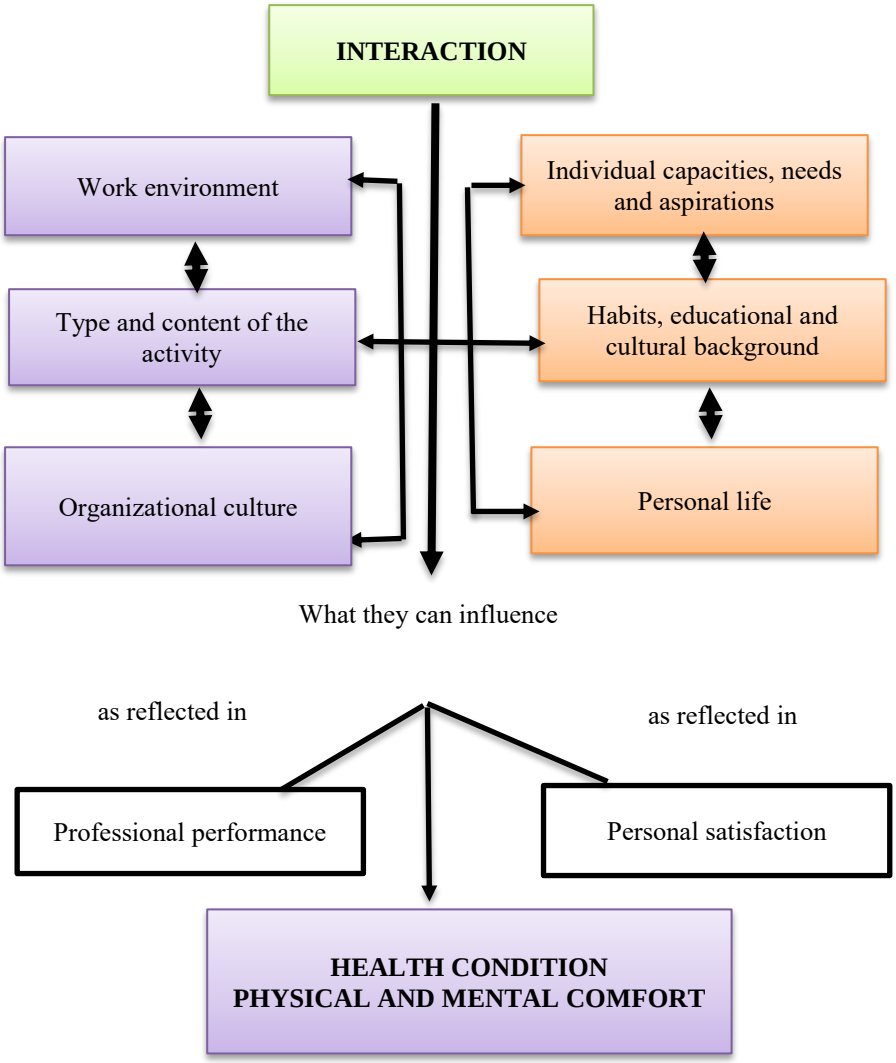


Figure 1. Interaction between professional and individual factors and health condition (Ghid privind evaluarea și prevenirea lucrătorilor la riscuri psihosociale. Guidance on the assessment and prevention of workers from psychosocial risks-our translate, 2013, p. 2)

As seen in Figure 1, personal and individual factors (educational and cultural background, needs, aspirations, habits, abilities, skills) contribute to the health of each person, alongside organizational factors (work environment, interpersonal relationships with superiors / subordinates or colleagues, organizational culture, characteristics of institutional management / leadership). It is also worth mentioning

the relationship between the activity carried out and the reward obtained, i.e., the satisfaction, as a result of the reward.

The multitude of risk factors in the onset of the burnout phenomenon makes it necessary to group them into categories for a better understanding of the cause and effect mechanisms and for allowing for a better intervention. Table 1 describes some categories of risk factors.

Table 1. Main categories of risk factors (adapted from Ghid privind evaluarea și prevenirea lucrătorilor la riscuri psihosociale. Guidance on the assessment and prevention of workers from psychosocial risks – our translate, 2013, p. 2)

No.	Psychosocial risk factors	Details
1	Cognitive effort due to the nature, characteristics and content of the workload	- variety of behaviour types - the duration of the cycle and the number of operations per cycle - memorization efforts - speed in execution - the required level of attention - degree of precision, requiring the marshalling of conscious participation
2	Type of tasks	- tedious, little stimulating tasks, perceived as meaningless - lack of variety - unpleasant tasks
3	Time-related factors	- repetitive or non-repetitive operations - free or imposed pace - the salary system (which sometimes indirectly imposes a fast pace) - break planning -possibility to leave, if necessary, the workplace, outside the breaks - daily, weekly, monthly, annual working hours - shifts - night shifts
4	Organisational and management factors	- specific organizational culture - ambiguity of roles or tasks (division of labour) - conflict between different professional requirements - duties and responsibilities towards equipment, people and their security or, on the contrary, lack of responsibility -lack of consultation and participation in decision making -unjustified restrictions in relation to behaviour at the workplace - lack of appreciation and reward - lack of job security - lack of autonomy and control - unclear or unfair performance evaluation system - lack of knowledge or agreement on the objectives of the organization

5	Interpersonal relationships	- difficult relationships with superiors, colleagues and / or subordinates - lack of sense of belonging to the group -social or physical isolation - lack of sense of security - lack of self-confidence - lack of appreciation, recognition and support from others - discrimination, intimidation, aggression, harassment, violence at work
6	Career development	- career stagnation or uncertainty, job insecurity, lack of career prospects -insufficient or excessive promotion - low salary - low social appreciation of the work performed - overqualification or underqualification
7	Work-family interface	- conflicting work-family requirements - lack of family support
8	Workplace and equipment	Potential hazards: -noise, vibration, microclimate, lighting, station planning, chemical noxious substances, radiation, etc. - factors with objective harmfulness or perceived as harmful - risk of injury

These listed categories of risk factors become customized, of course, depending on the specificities of each profession. Moreover, during the pandemic, they became individualized, and new categories of factors that intensify occupational burnout emerged.

Most studies published during this period analyze the relationship between the effects of the pandemic and burnout for health care workers, in which the demands were intense, irrespective of their country of origin. However, there is also research targeting other professional categories that had to make major changes to their work (style).

Thus, Pânișoară, Lazăr, Pânișoară, Chirca, Ursu (2020) examine the relationship between technostress and burnout, referring to the professional category of teachers, forced, during the pandemic, to carry out their activity mainly by using communication technologies.

In the same context, Hayes, Priestley, Ishmakhametov, Ray (2020) discuss the link between burnout syndrome and remote, home-based work in the aftermath of the spread of the SARS-CoV-2 virus.

3. Research design

Our investigation **aimed to** identify the relationship between the affective-emotional effects of the pandemic on the burnout syndrome among teachers.

In this sense, we sought to decide on the truth value of the following **hypotheses**:

The Covid-19 pandemic and the need to carry out online teaching activities have intensified teachers' efforts, thus accentuating feelings of energy depletion* or *exhaustion.

The investigation consisted in conducting a focus-group interview, in which 12 Master's students participated, all of them being 1st-year students at the Faculty of Letters, University of Craiova, and being enrolled, in parallel to the Master's, to the teacher training programme, level 2, enabling them to be employed as high school or post-secondary or university teachers. Of the 12 participants in the interview, 5 are in-service teachers.

The interview was conducted online, during a meeting on the Google Classroom platform and lasted for one hour. The interview guide included 5 questions, which aimed to identify the opinion of the subjects on the psycho-emotional effects of the pandemic, on the types of additional requirements in relation to the transfer of the teaching activity from face to face instruction to the virtual environment, on the existence of possible links between the stress caused by the management of these situations and the phenomenon of burnout.

The 5 questions of the interview guide are presented below:

1. What are the consequences, the emotional effects of the Covid-19 pandemic on teachers?
2. How did the teachers manage the situation during the period?
3. Can you argue or exemplify whether the online activity was more demanding than face-to-face instruction?
4. What are the common causes of burnout syndrome in general? What about the pandemic period?
5. How can the burnout syndrome be prevented for teachers?

4. Results and discussion

The data collection and interpretation, based on the interview, allowed us to validate our hypothesis: ***The pandemic and the need to carry out online teaching activities intensified teachers' efforts, accentuating the phenomenon of occupational burnout***.

We summarize the answers of the participants in the discussion.

Among the common causes of teacher burnout, presented and described by participants, we list:

- the management / leadership promoted at the level of the institution;
- the rapport with the school manager or with the head of the department;
- the rapport with colleagues or the relationships with students' parents;
- allocating too much time to the drafting of all the curriculum-related documents or to collecting evidence of the activity carried out;
- the time spent evaluating all outputs of the students' activity;
- differentiated attitude towards the school-based tenured teachers, and towards the part-time teaching staff, respectively.

To these are added recent sources of work overload in the Covid-19 context:
• more time allocated to the preparation of activities;
• the need to be trained for the use of educational platforms or resources;
• the need to adapt the methods to online teaching;
• the hybrid model / blended learning, adopted by some schools;
• the lack of direct interaction with students and the need to redesign the interaction patterns;
• the lack of direct interaction with students' parents;
• finding new ways to motivate students to learn;
• the need to provide emotional support to students and, sometimes, to parents;
• the difficulty of educational intervention, especially in the case of children with special needs.

As ways to prevent the phenomenon of burnout, participants mentioned:

- observance of rules of intellectual psychohygiene: getting sufficient and adequate sleep, a healthy work-life balance, relaxation and fun;
- ensuring emotional comfort, well-being on a daily basis;
- healthy eating habits;
- isolation avoidance;
- prioritization of tasks;
- virtual socialization, by integrating to virtual communities or groups, allowing for the share of ideas, practices, experiences.

Although the participants in the interview also highlighted some positive aspects of the work carried out by teachers during the pandemic, which are likely to persist in the future, the conclusion was that this period involved additional efforts of teachers, both at the cognitive and emotional levels. Likewise, the time needed to prepare the activities increased considerably, which accentuated their fatigue.

5. Conclusions

The pandemic, caused by the spread of the SARS-CoV-2 virus, has affected people globally, created panic and major imbalances at the social and individual level alike. In addition to the health threat, there have been important challenges related to the need to adapt to the new conditions in order to continue the professional activity. For teachers, school closure and suspension of face-to-face instruction resulted in continuing the activity in the online environment, which triggered a rethinking of the teaching process, the identification of other educational resources, available to them and students. It also represented a significant pressure, requiring flexibility and adaptation, creativity in identifying the best working options. Especially for teachers trained in the traditional style, it was necessary, first of all, to develop digital skills and, moreover, to be able to teach with technology.

It took a much more intense effort, which often accentuated fatigue, exhaustion of energy, the teachers being overwhelmed with the demands of a still bureaucratic system. The management of the stress and emotions generated by the general context added up to the occupational one or to the one caused by the

excessive use of new technologies. Each teacher discovered their own ways of managing the situation, of self-control, ensuring their own well-being.

Our research has not only identified the main effects of the pandemic on teachers, but also the coping mechanisms that they have developed, including those related to maintaining emotional balance.

Beyond the pandemic period, however, the syndrome of occupational burnout is a reality of every profession, including teaching, and therefore action should be taken especially to prevent its occurrence or reduce its effects when it occurs.

In conclusion, in line with V. Gorincioi (2013, p. 124), we can conclude that, in spite of the threats at the individual, institutional, professional and social level that can compromise and endanger the teaching career, many teachers feel happy, satisfied with the work done and with the outcomes.

REFERENCES

1. Ahola, K., Toppiner-Tanner, S., Sepännen, J. (2017). Intervention to alleviate burnout symptomsand to support return to work among employees with burnout: Systemativ review and meta-analysis: *Burnout Research, 4*, 1-11. http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001, [online, 05.05.2021].
2. Balode, N. (2016). Factorii sindromului burnout în organizaţie: necesitatea unei abordări structurate. *Psihologie, 1-2,* 71-79. Retrieved at: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/71_79_Factorii%20sindromului%20burnout%20in%20organizatie_necesitatea%20unei%20abordari%20structurate.pdf [online, 15.05.2021].
3. Butnaru, S. (2008). Asistenţa psihopedagogică în şcoală, in C. Cucoş (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice,* 2nd edition. Iasi: Polirom, 629-656.
4. Gorincioi, V. (2013). Profilaxia sindromului epuizării profersionale sau ce trebuie de ştiut pentru a evita arderea emoţională. *Studia Universitatis Moldaviae, 5*(65), 121-124. Retrieved at: http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/21.-p.121-124.pdf, [online, 05.05.2021].
5. Halbesleben, J. R. B., Osburn, H. K., Mumford, M.D. (2006). Action Research as a Burnout Intervention Reducing Burnout in the Federal Fire Service. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *42*(2), 244-266. DOI: 10.1177/0021886305285031
6. Hayes, S., Priestley, J., Ishmakhametov, N., Ray, H. (2020). "I'm not Working from Home, I'm Living at Work": Perceived Stress and Work-Related Burnout before and during COVID-19. *I-O Psychology.* DOI:10.31234/osf.io/vnkwa
7. Pânișoară, I.O., Lazăr, I., Pânișoară, G., Chirca, R., Ursu, A.S. (2020). Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Efect of Burnout and Technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 1-28. doi:10.3390/ijerph17218002

8. Tuna, T., Özdin, S. (2021). Levels and Predictors of Anxiety, Depression, and Burnout Syndrome in Physicians During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14. https://doi.org/10.1007/s11469-021-00505-2
9. ***MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI, PROTECȚIEI SOCIALE ȘI PERSOANELOR VÂRSTNICE, Institutul Național de Cercetare-Dezvoltare pentru Protecția Muncii „Alexandru Darabont" (2013). *Ghid privind evaluarea și prevenirea lucrătorilor la riscuri psihosociale.* Retrieved at: http://www.inpm.ro/files/publicatii/2013-02-ghid.pdf, [online, 05.04.2020].

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

THE EMOTIONAL IMPACT ON ADOLESCENTS DURING THE PANDEMIC SUBSTANTIATION FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIO-EMOTIONAL AND SPIRITUAL INTELLIGENCES*

Emil LAZĂR[1]

Abstract

Training and development during adolescence are the main activities, with effects/ consequences/ benefits on the entire personality and with projections for the adult life of the human person.

This paper aims to answer the question related to the relationship between emotional and spiritual intelligence of the high school teenagers, pursuing other educational aspects influenced by the consequences of this relationship (behaviours, habits and school adjustment).

Key words: *Emotional impact; Socio-emotional and spiritual intelligences; Adolescents.*

1. Introduction

Training and development during adolescence are the main activities, with effects/ consequences/ benefits on the entire personality and with projections for the adult life of the human person. School success has motivational values for teenagers, contributing to their personal achievement by setting objectives and performance standards in accordance with individual potential (Sălăvăstru, 2004, p. 24). School success correlates with school adjustment and they are in an interdependent relationship. Also in the educational plan, the (school) adjustment gives the possibility of analysing the relationship between the two dimensions of intelligence: the emotional and spiritual intelligence. Each of these two concepts has composite structures, levels that can be reached through analysis. This reality makes it possible to relate the two multidimensional concepts. The projection of each of the enunciated concepts is found in the educational reality, in different level/ gradients in terms of school adjustment of students, especially teenagers.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] Senior Lecturer, Teachers Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: lazaremile@gmail.com

2. Socio-emotional intelligence - training, feedback, guidance, control and self-control. Interpersonal relationship management

From a practical point of view, affectivity ("with rational components, relatively conscious, explaining the psychic life") and emotions ("difficult to control, understanding life") are fundamentally distinct (Neacșu, 2010, p. 161). Emotional structures are "excellent examples of fictive causes that can be attributed to behaviours" (Skinner, 1999, apud Neacșu, 2010, p. 164). The management of emotional-affective feelings is related to "the process of evaluating the ability to adapt and approach the target as a way to achieve goals" (Neacșu, 2010, p. 164).

The fundamental directions of socio-affective development, adjusted to the educational programs, can be synthesized on a multidirectional basis, characterized by social values accepted in the social environment of affiliation. Therefore, we can identify the following components specific to curricular programs in schools and universities: ways and attitudes developed by social behaviour, learning patterns of interpersonal relationships, self-control, empathic abilities. The fundamental question that intervenes in approaching this topic is the following: What is the role of developing socio-media skills in an individual's life?

The model of learning socio-emotional skills has a predetermined path: first level of interest from the perspective of educational life, is related to preparing young people for active life, the second level of analysis of educational training regards the usefulness of socio-emotional skills alongside with cognitive acquisition in obtaining thinking and action autonomy which every adult should express in the active social life; the third level consists of the importance of developing interpersonal skills to achieve success in life.

The perspectives of educational training lead to the development of a reasoning, scientifically acceptable, through which we can understand the development of social behaviours based on work variables, specific to an integrative psychological model: it is noticed that a developed socio-emotional capacity determines a high level of performance among students, the high level of emotional intelligence generating an increased capacity for social interaction, appropriate to the requirements and needs of daily life, and the developed socio-emotional skills, create a system of personal self-control, exploitable in terms of social life. People who develop their social skills feel the improvement of the ability to understand general human emotions, which leads to benefits in terms of socio-professional development.

The development of socio-emotional intelligence becomes a necessity of contemporary educational training. Emotion management can differentiate and structure the capacity of mature people, just as the management of interpersonal relationships can optimize personal and socio-professional life, eliminating failure as an effect of socio-human mismatches and differences.

Affective education becomes socio-empathic and involves addressing individual needs in relation to the requirements of the social group. The students' training needs must be assessed and analysed and the contribution of non-formal education must not be forgotten.

3. The assessment of socio-emotional intelligence. Models, valorizations and applications of emotional intelligence in training and education

In Reuven Bar-On's opinion, emotional intelligence (socio-emotional, Emotional Quotient-inventory, 2005, p. 178) consists of five meta-factors:

- the intrapersonal meta-factor, which refers to self-awareness and self-expression,
- the interpersonal meta-factor, which refers to consciousness, skills and social interactions,
- the stress management meta-factor, which refers to emotional management and control, to a person's ability to manage emotions,
- the adaptability meta-factor, which refers to change management,
- the general state meta-factor, which refers to self-motivation and to a person's ability to enjoy oneself, others and life in general.

Within the evaluation, the EQ gives five composite scores.

The Friedman Maturity Scale (EMS) measures the level of emotional intelligence (infantilism, infantile reactions, childhood, adolescent, immature reactions, slightly emotional immaturity, borderline situations, tendency to imbalance, average level of maturation/ normal emotional development).

The concept of emotional "mature" behaviour is reflected in what we can call normal emotional development. Emotional maturity develops throughout life and is the form of maturity out of which one can regress the fastest.

Therefore, emotional maturity is not a stage within which all problems are solved, but rather a continuous process of clarification and evaluation, an attempt to integrate feelings, thoughts and behaviour.

In assessing socio-affective competence, the dimension of socio-affective adaptability must be taken into account, meaning the ability to be flexible in relationships with others, to readjust our emotional behaviours when situations change, to the ability to approach realistically relational situations or problems of personal life (the ability to see them as they are) to the adequacy of emotional behaviours to current situational contexts, the ability to properly identify and address emotional problems (to solve emotional problems appropriately).

At the highest level, emotional intelligence also involves a spiritual dimension that completes the power of interpersonal love through the great power of divine love.

4. The socio-emotional development of adolescents mediated by teachers during Online School

The increased importance of digital technology resources in the lives of digital natives, determines the analysis of the forms of use of new information and communication technologies by and for current generations of students (Prensky, 2001; Bennett *et al*., 2008; Kennedy *et al*., 2010; Smith, 2012, apud Chicu, 2018).

Representing an essential and mandatory component of their existence, transforming the notions of learning, socialization, play, the use of technology is not only an option, but is mandatory in the development and training of future adults for all learning environments.

The extension of teaching activities using new tools outside the formal school context has become the distinguishing factor between young people ready to integrate into the digital society, which requires increasingly competent people for the digital environment and those who have been trained only in elementary schools.

The behavioural and attitudinal profile of the digital native can be achieved by addressing the characteristics of the current generation of students on three levels of analysis: cognitive level, psycho-behavioural level and socialization level.

Therefore, at *cognitive level*, there have been noticed a turn for *multitasking activities*, young people having the necessary skills to perform them, being able of *distributive attention* to distribute attention, consequences of the technology-rich environment in which they live in, which changes the way they think and process the information they own.

These characteristics have led to the development of new learning styles: *fluency in the use of multiple types of media; capitalizing on each type of communication, activities, experiences; learning through search, synthesis and collective analysis to the detriment of individual documentation from a single source; active learning based on experience that includes frequent opportunities for reflection; non-linear, interconnected expression of thought; personalized learning experiences for individual needs and preferences*, (Oblinger and Oblinger, 2005, p. 48), which obviously entails the need to understand why and for what young people use modern technology. The interest of all research, including ours, is to see ways of improvements, ”reasonable” renewals for teaching methods and curriculum.

Browsing up compressed, synthesized information, consulting graphs, which allows quantitative structuring of information to the detriment of reading detailed text, permanent connection in the online environment, the habit of searching for information in several sources, to compare it, are characteristics of the learning style of digital natives.

Viewed through a psycho-behavioural prism, the generation of digital natives is characterized by egocentrism, individualism and autonomy, shows a heightened confidence in the activities carried out and has a high level of self-esteem, without a demand for patience, because it is not a characteristic of this generations. On the other hand, we can speak of a generation highly motivated by instant gratification for any action performed, depending on feedback for every action but with an open, confident, free speech and great capacity to adapt quickly to anything.

By reference to social skills, as opposite to the appearance of an excessive use of technology and constant connection with the online environment, digital natives are considered by some authors to be extremely sociable, both in face-to-face meetings and online, manifesting themselves. The need to keep in touch with friends in the online environment is a priority, an aspect allowed by modern technology.

The literature highlights eight main features characterizing this generation, defining it as: (1) having new ways of knowing and being, (2) pioneers of a digital revolution that transforms society, (3) original and inherently technologically intelligent, (4) able to perform multiple tasks at the same time, (5) team-oriented and collaborative, (6) native speakers of technology, (7) embracing gaming, interaction,

and simulation, (8) willing immediate gratification and (9) reflecting and responding to the knowledge economy", (Prensky, 2001; Bennett *et al.,* 2008; Kennedy *et al*., 2010; Smith, 2012 apud Chicu, 2018).

Here comes the *teacher's part*, who, by demanding the student to use ICT in formal and non-formal education, in different institutionalized contexts and outside them, highlights their educational potential.

The teacher's priority is to teach students how, for what and at which of the sources to "run", how to use them wisely, providing them with criteria for identification, selection, analysis and interpretation of available information. The acquisition of these criteria is essential given that we discuss the students' crucial need to make valuable selections between the messages they find or receive in their intentional or accidental searches.

There have been noticed an increased urge to organize learning, to articulate its forms with the help of new means, to accentuate the interest in favour of pedagogical perspectives. The mere presence of technological resources, through the new means brought to the level of schools and classes, does not guarantee the capitalization of their educational potential. At the same time the mere access of students to a wide range of new technologies, (personal or from school), does not determine them to use them on their own initiative for educational purposes, personal development, etc.

The conclusion is that the use of new technologies should be transformed into educational technologies.

Although the transformation of the digital age has required, fostered and improved access to ICT resources in schools, research has shown that there are significant differences between them, depending on the environment in which they operate, urban or rural, to the detriment of the latter, which still lacks the basic technological devices.

Though technology has the noteworthy advantage of facilitating collaboration between individuals, facilitating the transfer of materials of any kind in real time, the study indicated that the school environment influences their use in activities, highlighting that the use of ICT is present in 35% of schools located in rural areas compared to 59% in urban areas. The differences between the two environments become all the more prominent when associating technology with the use of the Internet, noting that only 11% of rural schools use these connections compared to 43% of institutions located in urban areas. Of course, we cannot fail to notice that both percentages are unsatisfactory, if the Internet does not cover even half of the total number of schools in the urban area.

At the same time, there are obvious pregnant differences, as comparing the students' background, to the detriment of those in rural areas, where not all students benefit at home from the existence of high-frequency ICT devices among students - smartphone and computer / laptop and Internet connection.

These differences are also visible in terms of access to ICT resources at home, especially for teachers with teaching experience of over 21 years, which affects the process of preparing their educational activities.

The use of ICT resources in the classroom is influenced by the seniority of teachers in education and teaching experience.

There is a pronounced need to organize learning, to articulate its forms with the help of new means, to emphasize in favour of pedagogical perspectives. Teachers' simple documentation activities indicate a basic / elementary level of the applications used (word, PowerPoint, adobe reader).

5. The logic of the research design regarding the relationship between teenagers' emotional-affective and spiritual intelligence from the perspective of school adaptation at the level of IX and X grades

5.1. The reason of the research

The pedagogical research is approached in an applicative and interpretative manner and aims to track the pedagogical realities listed above, their relation, the relationships between them, by comparing groups of subjects (ninth and tenth grade students from two high schools, two courses, three profiles, four high school specializations).

It is a fact-finding research, which aims at "gathering informational data and verifying relationships and correlations" (Neacșu, Căprioară, 2015, p. 34), validating hypotheses related to the concepts of "teenagers' emotional-affective and spiritual intelligence" and "school adaptation", all these mentioned earlier producing an interpretive, generative analysis of focused explanations and meanings.

5.2. Thematic interrogation, purpose and objectives

The goal of the research is to examine the co-presence of socio-emotional and spiritual intelligence, based on their progressive development, with effects on the school adaptation of ninth and tenth grade students to the level of high school education.

The research objectives are specified in Table no. 1

Table 1. The objectives of the research

	The objectives of the research
O. 1	Identifying the level of socio-emotional development of adolescents in various existential and educational contexts of formal learning.
O. 2	Defining and / or assessing the level of spiritual intelligence in ninth and tenth grade adolescents.
O. 3	Identifying the types of correlations between school adaptation and the two types of intelligence in adolescence.

5.3. The status of the variables

In formulating the hypotheses were included the following variables:

Table 2. Types of variables and their correlation with working hypotheses

The variable	The category of the variable	The correlation with working hypotheses
V. 1: Degree of socio-emotional intelligence (ISEA)	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 1
	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 3
	Dependency	The working hypothesis no. 1 The working hypothesis no. 2
V. 2: Degree of spiritual intelligence (IS)	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 2
	Dependency	The working hypothesis no. 3
V. 3: Degree of school adjustment (AȘ)	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 4
	Dependency	The working hypothesis no. 1
V. 4: Training and education strategies	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 1
	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 3
V. 5: Gender	Autonomy/ Independence	All
V. 6: Class	Autonomy/ Independence	All
V. 7: Educational establishment	Autonomy/ Independence	All
V. 8: Education branch	Autonomy/ Independence	All
V. 9: Education profile	Autonomy/ Independence	All
V. 10: Specialization	Autonomy/ Independence	All
	Dependency	The working hypothesis no. 1
V. 11: The place of residence where the school is located	Autonomy/ Independence	All
V. 12: Current environment of residence	Autonomy/ Independence	All
V. 13: Educational valorisation of the IQ	Dependency	The working hypothesis no. 1
V. 14: Formal educational space	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 3
V. 15: Non - formal educational space	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 3
V. 16: School behaviour	Dependency	The working hypothesis no. 3
V. 17: Methodological and curricular spectrum	Autonomy/ Independence	The working hypothesis no. 3
	Dependency	The working hypothesis no. 1

5.4. Research hypotheses

This research aims to verify and validate the following statements (presented in Table no. 3):

Table 3. Research hypotheses

Hypothesis	To what extent do socio-emotional maturity (ISEA), education and training / development strategies influence the school adaptation (SA) of adolescents attending Humanities (social sciences and philology specialization), Real (mathematics-computer science specialization) and Technical (technical specialization)?
I. 1	
I. 2	To what extent does the coefficient of spiritual intelligence (SI) and its educational valorisation influence the degree of school adaptation (SA) of adolescents, depending on the residential environment and the specialization they study in high school of those investigated?
I. 3	To what extent does the high level of socio-emotional intelligence (ISEA) associated with the specific methodological and curricular spectrum become a premise for the manifestations of spiritual intelligence (IS) in the formal and / or non-formal educational space?
I. 4	If the level of socio-emotional maturity is high, when connected with an increased degree of spiritual intelligence, then school adjustment and integration will be optimally achieved at the level of school conduct.

5.5. Sample. Characteristics

The questioned samples: (two: 9th and 10th grade, two: male/ female), distribution/ origin (two residential environments), place where they work (incidence on research: students from two schools, two fields: theoretical and technological, three educational profiles: real/ humanist/ technical, four specializations (mathematics-computer science, social sciences, philology, technical).

6. Results, comments, interpretations, open issues

The presentation of the research results is a descriptive-ascertaining one, starting from a transversal approach of the researched concepts/ problems: emotional (socio-affective) maturity and spiritual intelligence associated with training/ development strategies, their valorisation and their contribution to school adjustment of the students in 9th and 10th grade who study various educational profiles (Humanist, Real, Technical), their specializations.

The composition of the sample, the variables “gender” and “studied profile” show an equal representation/ distribution of the sampled population at the level of the two high school classes: IX (102 students) and X (109 students).

There has been analysed the general hypothesis, according to which there are relationships between the level of socio-emotional intelligence and that of spiritual intelligence, mediated by education/ training strategies, the specific methodological and curricular spectrum and formal - non-formal educational contexts for ninth grade and tenth grade from different profiles/ specializations.

The method used to analyse the variables: "methodological and curricular spectrum, formal/ non-formal education contexts", was the comparative analysis of high school admission averages/ averages at the end of the ninth grade/ at the end of the first semester of the ninth grade, school progress/ school achievements recorded in school records documents. This is a variable dependent on different profiles / specializations (Working Hypothesis No. 1) and independent in relation with socio-emotional intelligence (Working Hypothesis No. 3). Specific correlations were observed with the different specializations of the students from the sample, but not a significant one in terms of socio-emotional intelligence.

The variable assumed by the "education and training / development strategies" was analysed by the method of qualitative analysis of school documents: the entire sample of students was analysed in the form of the educational path from high school to research (school progress - formal and non-formal -, results at school Olympiads and competitions, extracurricular and extracurricular activities, disciplinary offenses, attendance / number of absences, commute to / from school).

From the comparative analysis of the average admission in the ninth grade (MFA) and the average obtained at the end of the first semester (for students sampled in the ninth grade) / at the end of the ninth grade for students sampled in the ninth grade there was an obvious difference between the two values of the comparison, some cases meaning a better average, others a weaker one. The averaging was done on intervals (10; 9-9.99; 8-8.99; 7-7.99; 6-6.99; 5-5.99, under grade 5), most grades being recorded in intervals that offered admission to specializations that enjoyed a competitive context: philology, social sciences, mathematics-computer science.

There were 149 changes in the values of school averages compared to the high school admission benchmark or grade at the end of the first year of high school.

Of the 209 students surveyed, the analysis of school documents showed that 23 students received disciplinary sanctions on grounds of cumulative absences (13), altercations with colleagues (8), facts inconsistent with school conduct (3):

- 84 students were involved in volunteer and non-formal activities, personal development, participating in Debate, sports, cultural competitions.

The composition of the sample changed from the perspective of the residence environment: 64 students changed their residence from urban to rural (25) and vice versa (39) after admission to high school.

The comparative qualitative analysis of the students' school documents aimed at detailing some aspects with a focus on the research topic: the school progress of the students investigated during the current school year (for the 9th grade) and the previous school year (for the 10th grade): the dynamics of school environments, the interest shown to come and stay at school (number of absences), the number and type of school deviations, personal development courses held in school, instructive-educational methods (non-formal) declared and used by teachers.

In this regard, there have been investigated the high school admission files, the school situations of the investigated students, the minutes of the Teachers' Council meetings, the record of the commuting students, the Report of the Discipline

Commission, the Analysis reports of the counsellor's activity with school and extracurricular programs and projects, catalogues.

The results were constituted in a descriptive database that completed, diversified, strengthened/ validated the results of the statistical research.

The two complementary research methods revealed realities that validate statistical findings: socio-emotional intelligence is a prerequisite for the level of spiritual intelligence of teenagers in high school, both concepts, through the constructs they have in the formation of adolescents' personality, contribute, influence and determine integration and their school adaptation. In this regard, the residence environment during the gymnasium has a decisive influence for the school adaptation of the 9th and 10th grade students, the specialization undertaken being important from the perspective of emotional maturity and the coefficient of spiritual intelligence (differences in favour of the human and real profile, to the detriment of the technical one). The 10th grade, as an age, is characterized by a higher degree of emotional maturity and a high degree of spiritual intelligence.

Participants: 39 people, students' representatives (30), graduate students (4), teachers (5).

The topic of the interview guide referred to the concepts verified using the questionnaire survey: socio-emotional dimensions, relationships in the school group, types of conflict, conducts and behaviours, views on oneself and the relationship with others, how students feel/ felt at school (openness, trust, emotional security).

It was established that students talk too little about themselves (at least in such contexts!) but more about others.

The researched topic is of real help for the teachers, for the orientation and dynamization of the relationship they have with the students.

In the previous presentation are descriptive aspects of some realities found investigating school documents, which were subsequently taken into account in the analysis of research results. They were meant to clarify the school context, the relationships in the school environment in which the students surveyed work, the training and development strategies they benefit from.

The results obtained after **the analysis of the answers to the items of the CAS Questionnaire, the variable "school adaptation"** offers the following conclusions:

- Among the items of the "socio-affective dimension" cluster, the highest values were received by item no. 5, "are you an empathetic person, do you understand the feelings of others?", which can accredit the idea that responding students are aware of the value of empathy as an emotional and social dimension.
- The item with the lowest response values is item no. 7, "Do you like to share, to reveal to others what you feel, to trust others?" and may show the lack of openness in the school group manifested by adolescents. This finding is reinforced by the results provided by items no. 1 and no. 2 of the cluster "types of conflict" which shows the preponderance of types of intrapersonal conflicts with another person, as well as with item no. 1 of the cluster "relationships / roles in the group of students", where the ability to follow, to be coordinated by someone is appreciated.

▪ Item no. 1 of the cluster "socio-affective dimension", "you manage to observe your own person and recognize your emotional states and feelings" has response values above the average of the cluster items, showing that students recognize and become aware of their emotions, feelings, sentiments. Therefore, as can be seen from item no. 2 of the cluster "relationships in the school group", the relations of cooperation and acceptance are easy, mediated by the understanding of one's own feelings.

▪ Item no. 3 of the cluster "relationships/ roles within school group", "of control, I know when and how to lead", shows that adolescents are not prepared to assume roles such as involvement/ leadership in the school group, cannot ensure a relational leadership that expresses emotional maturity. These values correlate with those highlighted by the levels of the Friedman Scale where, either vertically (from the ninth grade to the tenth grade) or horizontally (depending on profiles/ specializations), adolescents have different scores.

▪ Item no. 4 of the cluster "types of conflict" shows that adolescents have more group conflicts (intergroup) than individually, which is correlated with the results of research on human behaviours during adolescence on the idea of group membership, sharing common and mutually accepted values.

The "school adaptation" variable is independent in relation to school integration, but dependent within the same variable no. 4 of socio-emotional maturity and the level of spiritual intelligence. Equally, it significantly correlates with the residence environment, the attended class, the specializations they study.

The variables named "the environment where the student lived while studying in high school" and "environment where the student lives during high school" are independent. There were changes in values in the sense of changing the domicile after graduating from high school. A longitudinal analysis to verify the level of emotional and spiritual intelligence at the end of the eighth grade could show more eloquently the influence of the residential environment (with all its components and social levels) on school adaptation, the relationship between the two types of intelligence (emotional and spiritual).

Correlations of the "profile/ specializations" variable with the "school adaptation" variable

The Cas questionnaire was globally analysed, depending on the answers to the items of each cluster. The analysis was done simultaneously, being aware of the specificity, structure, dimensions of each concept (socio-affective dimension, relationships within school group, functional/ non-functional roles of respondents, types of conflict). With regard to the "profile/ studied specializations" variable, here are the following conclusions:

▪ Pupils who study the Humanist profile prove higher levels of school adaptation than those who study profiles such as real or technical. Within the Humanist profile, the students of the social sciences specialization registered higher scores in the questionnaire regarding the appreciation of personal comfort during the time spent at school and of the adaptation to the school environment, unlike the philology specialization. Between the other two profiles, the lowest level of school

adaptation, according to the results obtained from the questionnaire, the students of the Technical profile are the ones who record the lowest scores. The same conclusion is appropriate regarding the values obtained on each cluster of the questionnaire.

▪ The answers to the cluster items aiming the emotional-affective dimensions show variations of values depending on specialization, the differences being in favour of the specializations of the Humanities, Social Sciences profile, and the constant is that students from rural residential areas show a higher degree of school adaptation, unlike students from urban areas: each time, in relation to any of the clusters, the variable residence of the graduated school (gymnasium) shows higher values in terms of rural areas.

▪ The values got from the CAS items, increase uniformly depending on the class in which the responding students are: the older the student gets, the higher, more diversified and clarifying the values offered for the questionnaire items for the research topic, are. At the level of the 10th grade, the results offered higher values in terms of items that question the types of relationships that students in the Technical profile have in the class group, as opposed to students in the Humanist profile who are, as values of answers, following those from the Real profile.

▪ The situation is not the same when we analyse the values offered by the ninth grade students regarding the group relations: the responding students studying the Humanist profile offered higher values than those from the other profiles, but in terms of the Technological profile, the variable Gymnasium's residency environment offers changes in values in terms of the answers given by students.

▪ Students from 10th grade offer higher values regarding the types of conflict, the analysis highlighting a constant of the high values of the intrapersonal conflict. Students who study the Technical profile have high values given to the types of interpersonal conflict.

The "residence environment" variable offers different values regarding the answers to the items related to the types of conflict: students who graduated from high school in rural areas have high frequency values when assigning rank to the type of interpersonal conflict (me with another, with others), and respondents who study theoretical profiles (Real, Human) assign a high frequency range to the type of intrapersonal conflict.

The results obtained after analysing the answers to the items of the TISEA Questionnaire (the "socio-emotional maturity" variable) offer the following conclusions:

▪ The lower levels of the Friedman maturity scale (infantile, childish reactions; adolescent, immature reactions; slight emotional immaturity) include values in the 9th grade students, as opposed to the 10th grade students who have values in the upper grades of scale.

▪ The Technical Profile is the least represented on the lower steps, which correlates with the values obtained in items no. 2, 3 and 4 of the CAS "Conflict Types" cluster, providing a possible explanation for the frequency of its approaching: I am more emotionally mature.

▪ The Friedman maturity scale has 9 stages of appreciation (from "infantilism": 1-10, to "perfectly emotionally matured": over 25. We can notice,

observing the recorded values, that biological age makes the difference in recording scores on each level: if we choose the average as "situation towards the limit, tendency towards balance", at the level of the 10th grade, the highest scores are at the top of the scale, unlike the ninth grade. No student recorded values for the inferior grade (infantilism) or the superior (perfectly emotionally matured).

▪ Thus, it is certified the fact that emotional intelligence needs time to be educated, while cooperation between individuals needs time to be developed. Therefore, we may observe that the interaction between the 10th grade students contributes to a higher degree of emotional maturity.

▪ Vertically, in the same logic, we can see higher scores for specializations of the Humanist profile as compared to the Technical and Real profile/ specialization.

▪ There is a "faction" of values at the average level of maturity that might indicate a link between emotional maturity and the biological age: at this point in life, adolescents are in full development of their emotional component, a dynamic that begins at the entrance to high school and is at its highest score during the 10th grade. From the analysis of the obtained values it can be deduced that the level of emotional maturity is increased in the case of students studying the specializations of the Humanities (first the Social Sciences, then the Philology).

▪ When the values reach the level of "tendency towards balance", their dispersion is higher depending on the studied profile and the class in which the student is: most values are at the average level of maturation, then the corresponding level, the highest values belong to social sciences, the ninth grade offers the most values corresponding to the level of "good maturity".

▪ The conclusion may surprise: a level of good maturity in the ninth grade, but most intermediate levels of "medium level" and "appropriate level of maturity" are found in the values of respondents for the 10th grade. It is the consistency of the level, not the jumps that makes the difference!

The "emotional intelligence" variable was understood at the beginning of the research as an independent one (working hypothesis no. 1, working hypothesis no. 3, working hypothesis no. 4). As a result of the analysis of the values obtained on the Friedman Emotional Maturity Scale, it has been ascertained that the status of this variable can also be dependent: in association with education and training strategies it becomes dependent on the profile/ specialization chosen by students, and associated with the methodological and curricular spectrum (forms of formal/ non-formal education also depending on the students' residential environment.

7. Comments, discussions

The research aims to analyse the relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence. Emotional intelligence has been nuanced from a social perspective, being approached as a manifestation of socio-emotional intelligence among teenagers. This is, in my personal opinion, the level at which the encounter and the correlation with the level of spiritual intelligence in adolescents takes place. As personality dimensions, they have convergence and divergences. The social context brings them together, proving their existence together and at the age of

adolescence, as a moment of development and growth of the human being, they are manifest, coexisting.

In order to highlight them, to show their usefulness and educational value, their relational dynamics were researched related to the concept of "school adaptation". Mediation effects of the two constructs (socio-affective maturity and level of spiritual intelligence) on school adaptation were found.

The values of these effects and the differences are influenced by the type of educational profile studied by students and the residence environment.

The general conclusion is that the level of spiritual intelligence is based on the teenager's socio-affective maturity. The influences of the residential environment (we believe that the family ones too) also show significant contributions to this relationship.

For the working hypothesis no. 1 different values (high for some profiles at the level of the 9th grade, low for others at the level of the 10th grade, constant for adolescents belonging to a type of residential environment) for profiles/ specializations, classes of students, gender, emotional maturity, they correlated with different levels of school adjustment. The mediation role was played by specializations, while educational and training/ development strategies have had a less significant influence on them.

Within the working hypothesis no. 2 the coefficient of spiritual intelligence shows average and high values for certain profiles/ specializations, a significant association with the biological factor: "age", an even more significant one with the variable "residence environment". The influence of spiritual intelligence is obvious in relation to school adjustment, but not in a direct relationship, but mediated by profile/ specialization and residence environment.

With the mediation of the methodological and curricular spectrum (with all its aspects and definitions) and with the correct understanding of the educational form, socio-emotional intelligence is a strong premise for defined/ understood, specific, high behaviours of spiritual intelligence (working hypothesis no. 3).

The school environment is perceived as a "place of well-being", where students find the state of personal comfort, where they progress, they are fulfilled, when a high spiritual intelligence is placed next to the socio-emotional maturity (working hypothesis no. 4). School integration and adaptation, school employment, school aptitude, school success (results and personal development) are dimensions with which the two variables in the relationship can correlate.

Open issues. Interrogations

Equally, emotional intelligence, its facets (such as emotional maturity, socio-affectivity) contribute to school success (school commitment, adaptation in the context of school activities, increasing emotional connection with school, by engaging in positive interpersonal activities and behaviours), to positive academic results for adolescent students. The studied specializations included in the curricula must be thought beginning with the awareness of this reality, of the holistic approach of the student. High school, the period of schooling that corresponds to adolescence,

is necessary to form/ develop students' emotional intelligence. Their academic success depends on their emotional maturity.

The development of spiritual intelligence synergistically completes the emotional development of adolescents during high school. It has an individual/ personal contribution, comes along with a person's consciousness, with the awareness and the correct understanding of what happens to the adolescent, it defines him in the relationship with himself and with the others. It has social values.

Based on the socio-affective support, the spiritual conduct refines the axiology of the adolescent: he feels, he is convinced, he understands, he knows how to choose, he overcomes the anxiety, he has vision, his future is more secure, and the decisions are accordingly. At the interpersonal level, he will know how to approach relationships with others correctly, to distinguish between what brings him added value and what relationship is bankrupt, he will get involved or remain lonely, he will be socially fulfilled or he will depend on others.

He will be with himself, he will know how to validate his choices, he will be aware of his limits. He will have a conscience. He will have the knowledge of his own conscience. This way, spiritual intelligence can contribute to the development of a complete student, he/ she being the own decision maker of the educational path.

Self-esteem awareness, building a high self-esteem (to which we believe spiritual intelligence has a considerable contribution) of adolescents in school, mediate school achievement, educational path, educational and professional guidance.

The research conducted on the sample of adolescents approached the relationship between emotional and spiritual intelligence in adolescents. One of the merits of the research is that it took into account factual variables, whose mediations bring nuances in the relationship between students' socio-affectivity and their spiritual intelligence in school context: environment, specialization influences the relationship between the two of them.

The relationship between spiritual intelligence and the teenagers' school behaviours, in the specific conditions of the educational path can also be analysed. Can school conduct be mediated by spiritual intelligence?

What does the dynamics of the longitudinal relationship between emotional and spiritual intelligence in adolescents look like, outside the educational context, this being a dimension of the aspect of interpersonal social relations?

There are premises that bring together, either from the perspective of teachers or students, the dimensions of the human personality that ensure a complete educational approach, according to the stated aims of education: emotional intelligence (socio-affectivity), spiritual intelligence in the post-pandemic period.

REFERENCES

1. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(Suppl), 13–25. http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf
2. Chicu, S. G (2018). Forme de utilizare a noilor tehnologii educaționale pentru nativii digitali. Rezumatul tezei de doctorat. Retrieved at : https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/activ/III_doctorat/teze/chicu_smaranda_rezumat.pdf, [online, 30.05.2021].
3. Neacșu, I. (2010a). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării.* Iasi: Polirom Publishing House.
4. Neacșu, I., Căprioară, D. (2015). *Cercetarea în științele educației. Ghid metodologic-operațional. Aplicații*. Bucharest: University Publishing House.
5. Oblinger, D. G., Oblinger, J.L. (2005). *Educating the Net Generation*. Retrieved at: https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.PDF, [online, 30.05.2021].
6. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației.* Iasi: Polirom Publishing House.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

DÉCIDER, ENSEIGNER ET APPRENDRE DURANT LA COVID 19 À L'UNIVERSITÉ DE LA GAMBIE*

Ndèye Maty PAYE[1]

Résumé

À l'échelle mondiale, la crise sanitaire liée à la pandémie du coronavirus a imposé une fermeture des instituts scolaires et académiques pour éviter une propagation rapide, incontrôlée de la maladie. La COVID 19 a eu un impact troublant sur tous les secteurs de la vie. Parmi ces derniers, un nous concerne particulièrement à savoir l'enseignement supérieur. Nous proposons dans cet article de revenir sur le dispositif mis en place par l'université de la Gambie pour assurer la continuité pédagogique durant la pandémie.

Mots-clés : *Représentations ; Attitudes ; Méthodes actives ; Formation hybride.*

DIGITAL TEACHING/LEARNING IN COVID 19 TIME AT THE UNIVERSITY OF THE GAMBIA

Abstract

Globally, the health crisis linked to the coronavirus pandemic forced the closure of schools and universities to prevent the rapid, uncontrolled spread of the disease. COVID 19 has had a disturbing impact on all walks of life. Among these, higher education concerns us. This article analyses the Gambian system for ensuring the continuity during the pandemic at the university.

Key words: *Perceptions; Attitudes; Active methods; Hybrid training.*

1. Introduction

Le distanciel ou encore Digital Teaching/Learning ne fait pas l'unanimité. Il crée des controverses et tendances surtout dans les pays africains. Non préparées ou peu préparées, les universités se sont lancées dans l'aventure de l'enseignement numérique bon gré mal gré pour échapper à une année blanche. Pays anglophone de l'Afrique de l'Ouest, enclavé au Sénégal francophone, la Gambie n'est pas restée en marge de la transition digitale du 21e siècle. Dans cette contribution, nous proposons en tant qu'enseignante-chercheuse, une rétrospection du dispositif mis en place par

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] Assistant-Professor, French-Department, The University of the Gambia, Gambia, courriel : ndeyematypaye@yahoo.fr

l'université de la Gambie pour la continuité pédagogique pendant la pandémie *(décider).* Elle est aussi une réflexion autour des pratiques enseignantes pour la formation à distance *(enseigner).* Elle porte enfin sur les représentations et les attitudes des apprenants sur l'enseignement à distance *(apprendre).* Quelles perspectives pour l'avenir ?

2. Plan riposte COVID 19 *(décider)*

Face à la crise sanitaire liée à la pandémie du coronavirus, l'université gambienne à travers ses instances (autorités administratives et le ministère de l'Enseignement supérieur gambien (MOHERST), a très vite installé un groupe de réflexion pour trouver une alternative pour la continuité pédagogique. En vue de pallier à l'absence de cours en présentiel, interrompus afin d'éviter la propagation et la chaîne de transmission de la maladie, le choix interne s'est très rapidement orienté vers la proposition locale du département d'informatique (ICT) de l'université. Le 20 avril 2020, UTG (l'Université de Gambie) commence officiellement l'enseignement/apprentissage à distance pour trois mois (du 20 avril 2020 au 18 juin 2020). Cette transition numérique s'opère par le biais de G-Suites (Google Classroom, Google Meet, Google Hangout, Google Jamboard). Les cours en ligne se réalisent avec la collaboration des opérateurs de télécommunications pour un accès à l'Internet. L'institut académique toujours dans la mise en œuvre de la feuille de route, octroie des bornes Internet aux étudiants et aux enseignants, comme l'affirme le chargé de communication de UTG, dans un communiqué de presse.

> *L'université offrira les cours à 6084 étudiants sur une période de trois mois… nous avons fourni à tous les étudiants inscrits 1500 MO gratuits … L'Université de la Gambie tient à exprimer sa gratitude à toutes les parties prenantes, en particulier au Gouvernement gambien par l'intermédiaire du Ministère de la Recherche de l'Enseignement supérieur, des Sciences et de la Technologie (MOHERST), au Ministère des Finances et des Affaires économiques (MOFEA), au Président et au membres du Conseil d'administration de l'Université, à l'Équipe spéciale de mise en œuvre dirigée par le Professeur Pierre Gomez, au département informatique de l'UTG ainsi qu'aux opérateurs de téléphonie mobile tels que Gamcel, Qcell et Africell pour le succès de cette initiative*.
>
> Musa Baldeh[2]- Agent de communication- UTG

Dans une interview avec le vice-chancelier, le professeur Pierre Gomez, nous avons tenté de comprendre le choix de G-suites à l'Université de Gambie. Avoir une classe interactive, rester dans l'instantanéité des moments de cours, même avec le virtuel, donner accès au support de cours, sauver l'année académique, permettre en direct les présentations prof/étudiants ; étudiants/étudiants, sont les points focaux que le doyen avance pour justifier l'alternative G-Suites. Il poursuit en insistant sur

[2]http://www.osiris.sn/L-Universite-de-la-Gambie-lance.html, consulté le 9 juin 2020.

le fait que ce dernier offre beaucoup de possibilités. Pour assurer la qualité du service l'Université a mis en place un comité d'accompagnement du processus avec le Département de la prévision et de suivi de la qualité-assurance universitaire. Quelques recommandations de ce département à l'égard des enseignements sont à mentionner d'après la circulaire d'avril 2020[3].

Ainsi, nous pouvons observer quelques règles de procédure : la mise en ligne des supports de cours pour les étudiants via la plateforme : la présentation par PowerPoint est la méthode privilégiée d'enseignement bien que des alternatives sont permises ; les professeurs sont priés de respecter l'emploi du temps du calendrier universitaire pour dispenser les cours ; ils ne doivent pas alors choisir à leur convenance d'autres horaires d'enseignements. L'examen de fin de semestre (évaluation sommative) prévu en juin 2020, si les conditions sont réunies devra se faire en présentiel avec une forte composante de questions ouvertes et une réduction de questions à choix multiples en veillant qu'il y ait dans l'évaluation des questions théoriques. (Je traduis). Tout compte fait, le travail du Département d'informatique (IT support) est à saluer, puisqu'ils ont élaboré des tutoriels et un guide d'utilisation de la plateforme G-Suites. Nous citons en ce sens le document *Online Lectures Framework-ICT*. Pour conclure cette partie, nous pouvons assurer que les cours en ligne, en tant qu'enseignante, nous ont été imposés sans autre option. Cette révolution technologique et académique, incomprise, avec beaucoup de polémiques au début, a pourtant été salutaire et a permis la continuité pédagogique sous COVID 19.

3. Méthodologie de la recherche

La structure de cette contribution s'appuie d'abordsur le témoignage du vice-chancelier, professeur Pierre Gomez et la lecture de deux documents administratifs concernant le plan riposte contre la COVID 19 à UTG du mois de mars au mois de juin 2020. Ensuite, nous retraçons le journal de bord de l'enseignante que nous sommes durant la crise sanitaire (stratégie d'enseignement et pratiques pédagogiques). Enfin, un webinaire et un padlet puis une enquête par questionnaire auprès des étudiants gambiens au mois de juin 2020, nous ont permis de recueillir les expériences des étudiants pour comprendre leurs perceptions, tant négatives que positives, de l'enseignement à distance. Nous avons soumis un questionnaire avec 17 questions fermées et ouvertes élaborée sà l'aide du logiciel Sphinx Plus 2 versions 1996-2003. Les réponses auprès de 60 enquêtés nous ont permis un traitement quantitatif et qualitatif des données.

4. Le profil des enquêtés

Notre population d'enquêtés est jeune. La majorité, soit 67 % de notre échantillon, est âgée de 18 à 25 ans. Nous notons aussi la présence d'étudiants plus âgés de 30 à 40 ans, soit 15 %. Le corpus montre une importe représentativité

[3] Position paper on quality assurance of the newly introduced online lecture system of the university of the Gambia, Avril 2020.

féminine de l'ordre de 40 femmes contre 20 hommes. Les filières les plus suivies en *minor studies* comme en *major studies* par les étudiants restent : l'économie, l'agriculture, l'anglais, le français, les ressources humaines, la comptabilité, les mathématiques, l'environnement, la biologie, les études islamiques, les sciences politiques et les relations internationales, banque et finance, les études chrétiennes, les études en développement. Seulement 29 répondants disposent d'un ordinateur. Les 31 restants, majoritaires, n'enpossèdent pas et utilisent leur téléphone mobile. Ce qui est significatif et dénote un inconfort. La possession d'un ordinateur par chaque étudiant rendrait plus commode et pratique le suivi des cours en ligne, la réalisation et l'envoi des devoirs.

Figure 1. Le profil des enquêtés –sexe

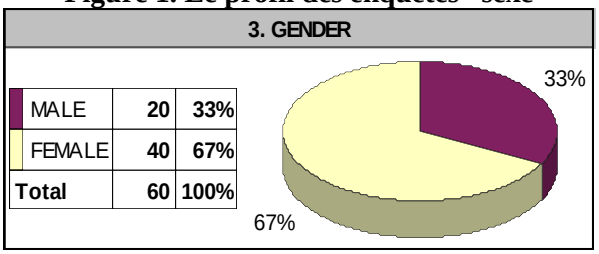


Figure 2. Le profil des enquêtés –âge

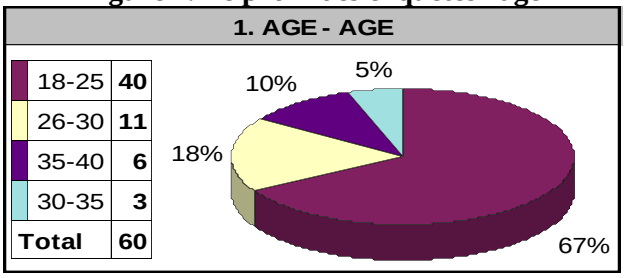
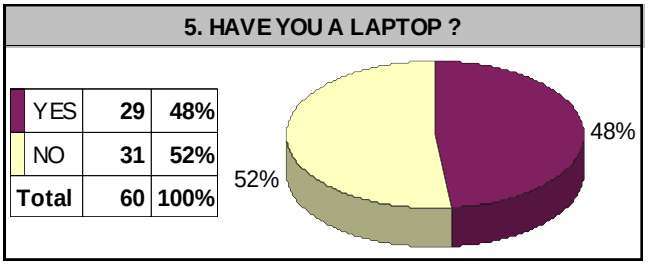


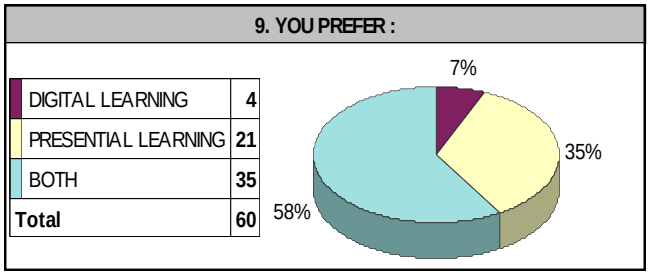
Figure 3. Le profil des enquêtés - la possession d'un ordinateur



5. Apprendre en ligne : Les représentations estudiantines de l'EAD (enseignement à distance)

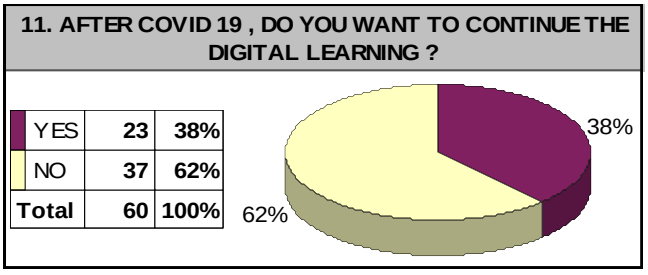
La réaction estudiantine à propos du digital Learning se manifeste rapidement au sein de l'institution. Grâceà un padlet, puis un webinaire et enfin la constitution de nuages de mots, nous avons pu recenser les perceptions positives et négatives à ce sujet. Lors du webinaire, *apprendre en temps de COVID 19*, nous avons décelé trois camps : nous avons ceux qui sont pour l'enseignement à distance (ils sont ravis de l'apprentissage des nouvelles technologies éducatives) ; ceux qui sont contre (à cause des problèmes de connexion, trop de devoirs, manque financier) ; et ceux encore qui ne sont ni pour ni contre (avantages et inconvénients). La même tendance se retrouve avec le questionnaire. Si 7 % sont favorables au digital Learning, 35 % sont favorables au présentiel. Toutefois, la majorité des enquêtés partage une position mitigée et préfère s'orienter vers la formation hybride (alternance entre distanciel et présentiel).

Figure 4. Les représentations estudiantines de l'EAD (enseignement à distance)



Pourtant, nous constatons clairement que le nombre d'étudiants voulant poursuivre le digital Learning à la fin de la Covid 19 est restreint soit 38 %. La tendance est plutôt favorable au retour vers le présentiel 60 %.

Figure 5. Les représentations estudiantines de le digital Learning



Le questionnaire et le padlet nous permettent d'observer deux types de perceptions sur le digital Learning. Nous renforcerons ces deux positions par la conception de nuage de mots.

A. Les perceptions positives du digital Learning

Pour les étudiants, la formation à distance offre plusieurs avantages. Elle permet de mieux appréhender les nouvelles technologies éducatives. Elle octroie de nouvelles compétences informatiques pour ainsi s'ouvrir à la modernisation et à l'évolution du système éducatif. Le dispositif de l'e-learning est positif selon eux. En effet, il a permis de sauver l'année académique. L'EAD offre plusieurs possibilités, car permettant l'accès aux médias (audio, vidéo, sites, logiciels…), l'envoi et la réception des devoirs, les réunions en ligne. Il permet aussi de gagner du temps. C'est une solution plus écologique, respectueuse de l'environnement, il n'y a plus besoin de faire des photocopies du matériel pédagogique. Tout est en ligne.

C'est une solution moins coûteuse qui permet d'économiser les frais de transport. Il est flexible en étant accessible dans n'importe quel espace (maison, bureau…). En dernier lieu, pour les étudiants, le digital Learning a aussi permis de stopper la propagation du coronavirus.

Figure 6. Les perceptions positives du digital Learning

B. Les perceptions négatives sur l'enseignement à distance

En ce qui concerne les mauvaises perceptions du digital Learning, les étudiants avouent que celui-ci encourage la paresse en réduisant leur mobilité. La nostalgie des cours en présentiel et des discussions animées en cours laisse place à la solitude et même l'exclusion devant son écran. Les cours en ligne sont jugés peu interactifs. Mais, la plainte qui est le plus à retenir est la faible connectivité avec un réseau instable. Les coupures d'électricité sont aussi décriées par la plupart des étudiants. À cela s'ajoute des emplois du temps chargés. La sécurité des données (le

matériel du professeur et les travaux des étudiants) pose le problème du plagiat. Ainsi, certains étudiants n'investissent pas dans un effort personnel et se contentent souvent de copier et/ou traduire des données vues sur le Net sans en citer les références. Le forfait délivré par l'université n'étant pas suffisant, nos enquêtés jugent que les cours en ligne sont chers. Ils sont obligés de faire un investissement financier personnel. Enfin, beaucoup d'étudiants avouent leur méconnaissance des TICS (surtout les plus âgés d'entre eux). Ce qui rend la formation souvent longue et ennuyeuse.

Figure 7. **Les perceptions négatives sur l'enseignement à distance**

Le padlet livre le témoignage[4] des étudiants. Nous mettrons deux extraits.

> *Bonjour docteur ! Pour moi je suis pour le digital Learning pour quelques raisons. Premièrement, le digital Learning nous permet d'entrer dans le monde digital, ça veut dire de mieux connaître la technologie qui est actuellement utilisée dans tous les domaines. Deuxièmement, il nous permet d'avoir beaucoup de temps, c'est-à-dire il nous permet d'être tranquille et il permet à l'enseignant de mieux préparer ses leçons. Troisièmement avec le digital learning nous avons fait beaucoup d'exercices comparé à l'année dernière et les exercices sont efficaces. Le seul problème qu'on a sur le digital Learning est le mauvais réseau, mais à part ça c'est très cool. Je suis totalement contre online exam parce-que les étudiants vont plagier.*
>
> *Basiru NJIE*

[4] https://padlet.com/ndeyematypaye/gortld0z39c9m0pb

Le digital Learning a beaucoup d'inconvénients comme le problème de réseau et il très rare de faire son cours sans avoir un problème de réseau et cela n'empêche le cours de continuer si le prof est toujours avec d'autres étudiants qui n'ont pas de problème. Les coupures illimitées d'électricité aussi en font partie, mais le prof ne s'occupe que de son cours et non pas pourquoi telle personne n'est pas en ligne à moins qui il subisse les mêmes difficultés. Quant à la maison il y a toujours beaucoup de bruit d'ailleurs pendant une présentation le présentateur perturbe les autres tout simplement parce qu'il y a du bruit chez lui. Et parfois, on n'ose pas demander à certains de se taire. Je suis catégoriquement contre l'online exam vue qu'il a beaucoup de problème dont j'ai déjà cité ci-dessus. En plus, les étudiants ont différentes habilitées d'apprentissage. La plupart des étudiants préfère l'interaction face à face dont le message est bien reçu. Dans cette interaction, les étudiants ont l'occasion de poser des questions et d'avoir des réponses claires et précises.

Mariama SARR

6. Enseigner à distance en temps de COVID 19

Dans cette partie, nous livrons notre journal de bord pour retracer notre pratique d'enseignement empruntée à la pédagogie active et à la classe inversée. En tant *qu'enseignante-chercheuse*, les décisions administratives sur la dispense des cours en ligne a eu par ricochet un impact dans notre enseignement. En effet, le passage au numérique n'a pas eu beaucoup d'incidences négatives sur notre travail puisque depuis 2017, nous avions créé d'ores et déjà, un site (https://nmpgamllang.wordpress.com/) pour la numérisation et la mise en ligne des supports de cours, les résultats de nos recherches ainsi que les activités pour les étudiants. Nos déplacements impliquaient, à réfléchir à comment continuer.

Nous n'étions pas préparées au coronavirus, mais nous partions dans cette nouvelle aventure du distanciel avec un bagage modeste en nouvelles technologies éducatives, appris de manière autodidactique - surtout par curiosité et volonté de s'améliorer. Tout de même, l'usage de la plateforme officielle de Google Classroom,a favorisé des réserves. Ainsi, il fallait sortir de notre zone de confort maîtrisée et organisée, pour travailler avec l'inconnu. De la phobie des premiers instants, nous comprenon strès vite que Google Classroom est un lieu académique où il est possible de poster les supports de cours, faire des renvois vers mon site, organiser par Meet des visioconférences …. La peur du début s'esttrès vite transformée en un objet de recherche. Il est vrai que la plateforme offre beaucoup de possibilités. Mais beaucoup d'interrogations sont survenues : la pédagogie en présentiel est-elle la même qu'en distanciel ? Quelles sont les étapes d'un cours en ligne ? Quelles politiques de confidentialité et de protection des données sont proposées par UTG ? Faut-il seulement balancer les supports de cours sur la plateforme ou scénariser un cours ? L'enseignant doit-il, comme le propose le service de qualité-assurance faire des présentations PowerPoint et/ou exiger chaque semaine aux étudiants des présentations et se tenir à l'écart ? Pouvons-nous comme l'exige le même service respecter l'emploi du temps usuel ?

Tant de questions auxquelles, il fallait trouver des réponses. Grâce à la formation intense de deux semaines, reçue del'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF) : *Enseigner à distance en temps de COVID 19*, nous avons pu faire face.

Nous avons créé une foire aux questions sur le groupe WhatsApp des étudiants pour anticiper sur toutes les questions concernant le déroulement des classes et la méthode de travail à adopter ; aussi élaboré un calendrier, un rythme et une organisation d'exécution des tâches. Le lundi était le jour d'envoi des travaux. Le jeudi, la date limite des soumissions des devoirs et le dimanche, la synthèse des devoirs rendus accompagné d'une correction globale. La plateforme dans ses avantages m'a aidéà contrôle l'assiduitéaux cours et la notation. En complément, nous avons appris de façon autodidacte à donner des exercices sur LearningApps, et initier des ateliers d'écriture collaborative avec PADLET. Ainsi, les étudiants avaient des exercices variés (QCM, puzzle de classement, appariement, association d'images, placement en ordre…) avec les modalités (individuel/collectif). Lorsque le réseau était clément, des visioconférences étaient organisées avec MEET. Et ce mode de communication synchrone était particulièrement appréciée par le public sous réserve d'une bonne connexion Internet. Nous avons même organisé, à ce titre, deux webinaires : l'un sur *la xénophobie* et l'autre : *apprendre en temps de COVID 19 à UTG. Bilan et perspectives.*

7. Conclusions

À l'issue de ce journal de bord durant la COVID 19, présentant les cours en ligne à l'université de Gambie,nous félicitons toute l'équipe universitaire (administration, professeurs, étudiants) qui s'est mobilisée malgré les défis à sauver l'année académique 2020. Nous proposons pour une implémentation de la formation hybride (présentiel/distanciel) : l' étude de la population : groupe estudiant in/corps professoral, (besoins, attentes, profils, attitudes et représentations) ; la collaboration avec des universités partenaires, ex : UVS ; une politique de la formation à distance. Il faudrait aussi bien définir le rôle de l'enseignant : il est un accompagnateur, il oriente et guide l'étudiant dans un EAD, bien définir le rôle de l'étudiant : il est l'acteur et au cœur de son propre apprentissage comme dans l'approche actionnelle. Favoriser la classe inversée avec une pédagogie active, diversifier les activités en ligne ainsi que leurs modalités (individuel/collectif), maîtriser le jargon de l'enseignement à distance, se familiariser avec les outils pour EAD, avoir un rythme d'enseignement, un calendrier, une organisation de travail sont autant de mesures à considérer en ce sens. De même, une politique de protection des données et de la confidentialité, une charte inscrivant un règlement intérieur de bonne conduite des parties, un guide d'utilisation des modes de communications synchrones et asynchrones sont nécessaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Marc Trestini et Richard Cabassut, « Les représentations sur la formation à distance », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 26 | 2019, mis en ligne le 17 juin 2019, consulté le 15 juin 2020. URL : http://journals.openedition.org/dms/3721 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.3721
2. Mehdi Kaddouri et Abderrahmane Bouamri, « Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°14 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 15 juin 2020. URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/642 ; DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.642
3. Emmanuel Béché et Daniel K. Schneider, « État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 27 | 2019, mis en ligne le 13 octobre 2019, consulté le 15 juin 2020. URL : http://journals.openedition.org/dms/3910 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.3910
4. Cédric Fluckiger, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 15 juin 2020. URL : http://journals.openedition.org/rfp/978. DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.978
5. Position paper on quality assurance of the newly introduced online lecture system of the university of the Gambia, Avril 2020.
6. Online Lectures Framework, avril 2020., http://www.osiris.sn/L-Universite-de-la-Gambie-lance.html, consulté le 9 juin 2020.
7. Cours de IFEF/OIF, *Enseigner en temps de COVID 19.*

LES AXES SOCIO-DÉCISIONNELS DE LA REPRISE DES CLASSES POST-CONFINEMENT EN TEMPS DE COVID-19 AU CAMEROUN : ENTRE ÉDUCATION PRIORITAIRE ET INÉGALITÉ ÉDUCATIVE[*]

Russel Ponty ZAMBO[1]

Résumé

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre le processus décisionnel de la reprise des classes post-confinement pendant la crise sanitaire de la Covid-19 au Cameroun. La collecte et l'analyse des données se sont basées sur une méthodologie qualitative, par recherche documentaire de décisions politiques, de revues scientifiques et des monographies. Les résultats montrent qu'au Cameroun, la reprise des classes post-confinement s'est jouée sur les principes de l'éducation prioritaire et de l'inégalité éducative, pour répondre à des enjeux socio-éducatif, sociopolitique et socio-sanitaire. Les décisions de cette reprise présentent deux axes majeurs : l'axe central et l'axe périphérique.

Mots-clés : *Décision ; Reprise des classes ; Confinement ; Covid-19 ; Education.*

THE SOCIO-DECISIONAL AXES OF POST-CONFINEMENT CLASSES RESUMPTION IN TIMES OF COVID-19 IN CAMEROON: BETWEEN EDUCATIONAL PRIORITY AND EDUCATIONAL INEQUALITY

Abstract

This research aims to better understand the decision-making process to support the resumption of post-confinement classes during the corona virus health crisis in Cameroon. Data collection and analysis were based on a qualitative methodology through documentary research. The results show that in Cameroon, the resumption of post-confinement classes was more based on the principles of education priority and educational inequality in the order to respond to different levels of issues, both socio-educational, socio-polical and socio-health, the decisions that organize this recovery can be split into two majors axes: the central axis and the peripheral axis.

Key words: *Decision; Resumption of classes; Confinement; Covid-19; Education.*

[*] This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] Chercheur en Sociologie et Éducation. Membre du Laboratoire Camerounais d'Études et de Recherches sur les Sociétés Contemporaines (CERESC) ; Membre du Laboratoire des Sciences de l'Éducation (LASED) de l'ENSET de Douala, courriel : rpzambo3@gmail.com.
Note de l'auteur : L'auteur remercie Wilfried Nlate pour la traduction du résumé en anglais.

1. Introduction

Depuis le début de l'année 2020, l'actualité mondiale est dominée par une intensification générale des publications due à la pandémie à coronavirus (Salerno, 2020), encore appelée Covid-19 (Coronavirus infection disease 2019). Cliniquement, c'est une maladie respiratoire infectieuse émergente, de type zoonose virale, liée au nouveau coronavirus (2019-nCoV) à souche SARS-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2). La dissémination et la sinistrose mondiales de la Covid-19 (Delannoi, 2020), créant plusieurs foyers épidémiologiques, rangent très vite cette crise sanitaire parmi les problèmes de santé publique de portée internationale. Ainsi, elle est expressément déclarée comme « pandémie » par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le 11 mars 2020 (Sardon, 2020), avec à son compte une surmortalité et des cas d'hospitalisation qui mettent les systèmes de soins et/ou de santé sous tension. Le moins qu'on puisse dire est que la « crise du coronavirus » (Perrot, 2020) évolue rapidement à travers les continents ; instaurant des régimes d'exception qui dérogent aux ordres constitutionnels habituels (Baverez, 2020) ; bouleversant la quotidienneté (Bantman, 2020), obligeant à « masquer le monde » (Hermesse *et al*., 2020) ; alternant des épicentres et occasionnant des ravages en Chine, Italie, France, Espagne, Etats-Unis, etc. Au chapitre des bouleversements et des secteurs impactés, on retrouve, sans qu'il y ait besoin de le mentionner, les écoles africaines : tant-il est vrai que dans le berceau de l'humanité, non seulement la question de la continuité éducative a été l'un des défis majeurs pendant la période de confinement, mais aussi la reprise des classes s'est imposée comme une équation des gouvernements pendant la période post-confinement qui a suivi.

En effet, l'arrivée de la Covid-19 en Afrique, le 14 février 2020, et l'adoption en mars 2020 des confinements suivant le modèle chinois, la tendance occidentale et les mesures « barrières » édictées par l'OMS, n'ont pas laissé les écoles indemnes et indolentes. Les effets subis par le coronavirus, les contre-offensives menées, les innovations suscitées et même les décisions prises situent rapidement les écoles africaines sous le signe de l'éducation en situation d'urgence. Si celle-ci constitue une question qui n'a rien de nouveau pour l'Afrique (Murseli, 2019), la situation de crise sanitaire à coronavirus n'est pas moins inédite dans le continent : elle concerne dans la même période tous les pays africains, et l'ensemble du système éducatif, quels que soient les niveaux, les secteurs et les filières d'enseignement ou de formation. Loin de nous intéresser pourtant à l'ensemble du continent africain, cette recherche étudie le cas des processus de reprise de classes post-confinement au Cameroun. Elle prend particulièrement en charge les axes socio-décisionnels de cette reprise. De la sorte, elle se situe dans le cadre des décisions en éducation (Barrera et Castagnet-Lars, 2019), prenant en compte les aspects politiques pendant la crise sanitaire. L'étude aborde le problème de la continuité pédagogique/éducative. La problématique majeure repose sur la question suivante : quelles sont les décisions politiques qui ont été prises dans le domaine éducatif, en vue de la reprise des classes post-confinement pendant la crise sanitaire à coronavirus au Cameroun ? L'étude annonce ainsi un intérêt singulier pour les mécanismes de décision dans le secteur

de l'éducation au Cameroun. L'hypothèse centrale pose que la reprise des classes post-confinement s'est davantage jouée sur les principes de l'éducation prioritaire et de l'inégalité éducative, pour répondre à différents enjeux sociétaux, à la fois socio-éducatif, sociopolitique et socio-sanitaire. L'approche de l'étude est qualitative et l'analyse des résultats s'intègre dans la théorie de la décision. Cette dernière peut être utile pour l'analyse des sciences sociales sur la Covid-19 (Gamba, Nardone, Ricciardi et Cattacin, 2020), dès lors qu'on s'intéresse aux choix opérés et aux décisions du gouvernement (Dugas, Collard, Nakas et Hébert, 2000).

2. La question éducative en temps de Covid-19 au Cameroun : les défis de la continuité pédagogique et de la reprise des classes

Longtemps épargnée pendant que la pandémie se propageait à travers le monde, l'Afrique Subsaharienne, malgré certains pronostics alarmistes minorant sa résilience (Gomart, 2020), a finalement déclaré son premier cas de Covid-19 le 27 février 2020 au Nigéria. Ici comme ailleurs, le coronavirus s'est rapidement étendu sur d'autres pays, forçant à l'établissement de stratégies gouvernementales de riposte face à la pandémie. Dans cette dynamique des précautions mises en œuvre, le secteur éducatif a été celui autour duquel les premières réponses ont été engagées. Selon les pays, la mise en confinement partiel ou total des populations a entraîné la fermeture des structures éducatives primaires, secondaires et universitaires. Par opposition aux autres continents, on note comme une « exception plurielle en Afrique » (Kengne Fodouop, 2010) dans la gestion des structures éducatives face au coronavirus. Du constat de l'Unesco, dans son site officiel, l'Afrique a été le seul continent où la plupart des pays ont prescrit la fermeture nationale des structures de formation et des établissements scolaires et universitaires, condamnant ainsi plus de 280 millions d'élèves et étudiants dans une situation de « privation » éducative ; occasionnant, de façon inédite des dysfonctionnements de calendriers scolaires, dans un continent où le nombre d'adolescents n'apprenant pas était déjà estimé à plus de 200 millions en 2018 (unesco.org, 2020a, consulté le 27 septembre 2020).

Au Cameroun, les premiers cas sont enregistrés le 06 mars 2020 (République du Cameroun, 2020), partant de deux « cas importés ». Immédiatement – à travers la stratégie gouvernementale de riposte face à la pandémie de coronavirus, contenue dans la déclaration spéciale du 17 mars 2020 de Joseph Dion Ngute, Premier Ministre, Chef du gouvernement –, le pays engage un ensemble de 13 mesures de restriction. La troisième mesure stipule que : « tous les établissements publics et privés de formation relevant des différents ordres d'enseignement, de la maternelle au supérieur, y compris les centres de formation professionnelle et les grandes écoles seront fermés ». À cela s'ajoute la cinquième établissant que : « les compétitions scolaires et universitaires sont reportées, à l'instar des jeux Fenassco et des jeux universitaires » (Cameroon Tribune, n°12056/8255 du 18/03/2020, p. 6). Ces décisions entrent en vigueur le 18 mars 2020 dans la foulée mondiale des confinements.

Face à l'essor de la contagion, le gouvernement camerounais réquisitionne de nouveaux bâtiments pour renforcer la riposte contre la pandémie. Mais plus encore,

à chaque prorogation gouvernementale des mesures de restriction prises par le Chef de l'Etat pour une durée de 15 jours – c'est le cas avec le communiqué du Premier Ministre du 1er avril 2020 – on note le maintien de « la fermeture de tous les établissements publics et privés de formation relevant des différents ordres d'enseignement, de la maternelle au supérieur, y compris les centres de formation professionnelle et les grandes écoles » (Cameroon Tribune, n°12067/8266 du 02/04/2020, p. 7). Très tôt commence ainsi à se former au sein de l'opinion publique, les soupçons d'une année blanche pour les élèves. Surtout que dès le 06 avril 2020, le Cameroun est au stade 2 (transmission communautaire) de l'épidémie de Covid-19, dont l'objectif est de freiner la propagation du virus sur le territoire (République du Cameroun, 2020).

Dès son entrée, l'épidémie place les pouvoirs publics face au défi de la continuité éducative/pédagogique. Dans ces préoccupations, le gouvernement lance le 06 avril 2020, sur la Cameroon Radio Television (Crtv), un programme de téléapprentissage (Paquette, 2002) baptisé « L'école à la télé », constitué de cours à destination des élèves préparant des examens officiels (Cameroon Tribune, n°12070/8269 du 07/04/2020, pp. 20-21) ; tandis que nombre d'enseignants mobilisent des fora WhatsApp pour l'enseignement à distance (Cameroon Tribune, n°12060/8559 du 24/03/2020, pp. 7-12). Ces dispositions d'exception et d'urgence sont par ailleurs soutenues par l'Unesco. Cette institution offre en effet 225 modems de connexion internet, 10 ordinateurs portables, 1 ordinateur de bureau, 2 caméras TV haute performance, 3 vidéoprojecteurs ainsi que 2 grands tableaux bancs avec effaceurs, 2 disques durs externes de 4 Téra et 33 packs de 15 DVD de cours en ligne (Cameroon Tribune, n°12124/8323 du 29/06/2020, p. 14). Seulement, les disparités d'accès aux médias et réseaux socionumériques entre les régions du pays, les localités géographiques, les milieux sociaux et les catégories sociales rappellent néanmoins que, dans un contexte comme le Cameroun, les dispositifs d'enseignement numérique distanciel, basé sur les technologies éducatives, le télé-enseignement et la téléformation, ne constituent pas encore des mesures performantes de la continuité holistique des processus d'apprentissage, lorsque l'enseignement en présentiel est confronté à des crises importantes. Du fait d'une difficile accommodation générale, elles restent des options paramétriques rappelant un certain « bricolage » socio-institutionnel.

Face à une société en proie de gérer des dommages sociaux collatéraux du confinement partiel, une communication du Premier Ministre annonce, le 30 avril 2020, la décision du Président camerounais d'appliquer des mesures d'assouplissement afin de soulager les secteurs durement impactés par la crise ; avec un respect obligatoire des mesures barrières, notamment le port du masque de protection et la distanciation sociale, y compris dans les établissements scolaires et universitaires, dont la réouverture provisoire est fixée pour le 1er juin 2020 (Cameroon Tribune, n°12087/8286 du 04/05/2020, p. 3). Pour le monde scolaire incapable de se maintenir sur le seul mode des enseignements en ligne, le constat est sans appel au Cameroun : « l'interruption de l'enseignement en classe a de graves conséquences sur les capacités d'apprentissage des enfants et la qualité de

l'éducation » (République du Cameroun, 2020 : 8) ; avec plus de 7,2 millions d'apprenants sur l'ensemble du territoire, dont plus de 4,3 millions au primaire, 1,8 millions au secondaire, 40.000 en formation professionnelle et 347.000 étudiants (République du Cameroun, 2020).

Le Cameroun s'engage ainsi sur la voie de la reprise des classes, se confrontant aux interrogations de la société civile sur les modalités organisationnelles, pédagogiques, sanitaires et sur la gestion des effectifs dans cette reprise des cours. Surtout que cette décision intervient au moment où les pouvoirs publics, dans la déclaration spéciale du Premier ministre du 29 mai 2020, reconnaissent un relâchement dans le respect des gestes barrières, et une augmentation significative de la contamination : avec 5.356 cas confirmés de Covid-19 et 177 décès à la date du 28 mai 2020, soit quatre jours avant la reprise des cours (Cameroon Tribune, n°12104/8303 du 01/06/2020, p. 2). Dès lors, l'intérêt de cette étude est motivé par le fait qu'à l'ère de la Covid-19, le processus éducatif éveille au Cameroun, comme ailleurs, la question de la continuité pédagogique/éducative (Clavier, 2020 ; Wagnon, 2020) et le défi de la reprise des classes après le confinement. Ce problème concerne l'ensemble du système éducatif, quels que soient les niveaux, les secteurs et les filières d'enseignement ou de formation. Toutefois, nous limitons notre analyse dans l'enseignement de base et secondaire. Il reste cependant que cette problématique des défis de la continuité pédagogique et de la reprise des classes conduit nécessairement à la prise en compte des aspects politiques en fonction des contextes sociohistoriques.

3. Littérature sur l'éducation en temps de crise et choix d'une approche socio-historique prenant en compte les aspects politiques

Il est un fait indéniable susceptible de mettre d'accord tous les observateurs de sinistroses mondiales dans l'histoire humaine contemporaine : la pandémie du coronavirus peut s'envisager comme une situation sans précédent (Delannoi, 2020). Toutefois, « épidémies, pandémies, grippe, fièvres de toutes couleurs, peste, ont toujours accompagné l'humanité » (Ricciardi 2020, p. 29). Dans le passé proche ou plus lointain, ces situations de pires crises sanitaires (Hildesheimer, 1993 ; Vinet, 2018), auxquelles peuvent s'ajouter des catastrophes naturelles, des crises sociales et militaires ont régulièrement handicapé le processus pédagogique, faisant de l'éducation en situation d'urgence une préoccupation importante (Murseli, 2019). Dans le contexte actuel, l'option de la fermeture nationale des écoles n'est pas nouvelle ou typiquement africaine face à la pandémie de la Covid-19. Elle passe encore moins d'être inédite à l'échelle de l'histoire humaine.

La littérature sur l'éducation en situation de crise abonde d'exemples où la fermeture d'établissements scolaires a été observée (Cahon, 2020). Au cours des deux grandes guerres mondiales et l'offensive Nivelle d'avril 1917, la décision de fermer les écoles a par exemple été prise pour les localités exposées (Cahon, 2020). Parallèlement, la grippe espagnole aboutit à la fermeture des structures scolaires en France (Feltgen, 2007). Cette situation est également remarquable à travers d'autres situations de crises sanitaires (Ricciardi, 2020). Cahon (2020) affirme par exemple que :

« Historiquement inédite, la situation qui traverse le système éducatif français pendant la pandémie de coronavirus et le confinement n'en est pas moins complètement nouvelle. Les fermetures d'établissements scolaires et la mise en place d'un enseignement à distance ont en effet été décidées pendant les deux guerres mondiales tandis que les pandémies de grippes dites asiatiques de 1957, 1969 et 2009 avaient (déjà) obligé l'éducation nationale à s'adapter ».

Par le prisme de l'histoire globale, Hildesheimer (1993), Ricciardi (2020) et Sardon (2020) interrogent la longue histoire des épidémies et examinent les réactions de différentes époques, ainsi que les conséquences des crises sanitaires du passé. Dans cette approche, les études sur l'éducation en situation de crise, prenant en charge la question de la continuité éducative, révèlent les réponses sociohistoriques et contextuelles des organisations humaines selon divers moments de crise repérés sans exhaustivité dans l'histoire contemporaine : guerres mondiales, grippe espagnole de 1918, peste en 1920, grippe asiatique de 1957, épidémies H5N1 de l'influenza aviaire et H1N1 d'origine porcine. Et plus proche de nous, la Covid-19 (Ricciardi, 2020 ; Sardon, 2020).

Selon les époques, les stratégies adoptées en vue du maintien des activités scolaires dans des situations de crise et de transformations du système éducatif mettent en exergue des solutions de repli, des cours à domicile, un système des classes à mi-temps ou encore des services d'enseignement à distance par correspondance radio, principalement pendant les deux guerres mondiales. À cela s'ajoutent d'autres solutions comme la fermeture des écoles, les gestes barrières, la réorganisation des cours, le recours aux environnements numériques de travail, etc. à l'époque des épidémies de grippe H5N5 et H1N1 (Cahon, 2020). En tout point, c'est la question de la continuité pédagogique qui, hier comme aujourd'hui, reste le leitmotiv des débats dans ces contextes atypiques ; avec ses multiples mythes, notamment le mythe de l'enseignement à distance, le mythe de l'école à la maison et le mythe du tournant numérique (Wagnon, 2020). Bref, les situations de crises, en interdisant la continuité traditionnelle des apprentissages, font émerger l'utopie de devoir « apprendre avec les technologies » (Charlier et Henri, 2010).

S'il est vrai que pour la première fois dans l'histoire, les élèves et enseignants de l'Afrique indépendante ont été en vacances forcées en pleine année scolaire et académique – confrontés à l'incertitude du dénouement de la situation pour pronostiquer le moment probable d'un retour en classe – il faut aussi reconnaître que les cas d'éducation en urgence structurent l'histoire du continent (Murseli, 2019) voire celle du Cameroun, traversé par la lutte contre Boko Haram et la crise dite anglophone (Petrigh, 2020). Ici en effet :

« L'impact de la Covid-19 s'accentue dans les zones déjà touchées par les crises sécuritaires des régions du Nord-Ouest, du Sud-Ouest, de l'Extrême-Nord, ainsi que de l'Est, de l'Adamaoua et du Nord. Dans ces régions, on dénombre près de 1,8 million d'enfants d'âge scolaire qui sont dans le besoin de soutien d'urgence pour accéder à l'éducation, dans un contexte marqué par les conflits armés, la violence, les inondations, le choléra et les épidémies de rougeole » (République du Cameroun, 2020, p. 8).

Aussi, en choisissant de réfléchir sur notre thématique, nous inscrivons cette analyse dans les études sur l'éducation en temps de crise. Plus exactement, nous nous situons dans le cadre des analyses orientées vers la continuité pédagogique/éducative ou traditionnelle des apprentissages (Wagnon, 2020). Il s'en suit que notre étude, abordant les écoles africaines à l'ère de la Covid-19, nécessite qu'il soit précisé que la méthode d'analyse et la grille de lecture sont issues des sciences sociales, avec un accent sur la tradition sociologique ; l'objet étudié, lui, étant d'éducation avec une connotation politique. C'est pourquoi l'ensemble des analyses s'intègrent dans une approche socio-historique et critique prenant en compte les décisions politiques (Jamous, 1968) du processus éducatif pendant la crise sanitaire (Cahon, 2020). Cette perspective, nourrie des expériences dans le passé proche ou plus lointain (Ricciardi, 2020 ; Sardon, 2020), peut apporter de clés de compréhension et de lecture du processus éducatif en Afrique pendant le Covid-19. Elle permet de nous intéresser à une problématique prenant en charge des interrogations telles que : quelles décisions sont prises dans le domaine éducatif et sanitaire ? Quels processus de décision, quels débats, quelles réponses et quelles ripostes face à la crise ? Quelle préparation au niveau national et local ? Quelles options retenues, quels défis socio-historiques ? Quelles difficultés, quels enjeux décisionnels ? Ces diverses questions permettent de préciser avant tout les concepts, les outils et les méthodes de notre démarche d'analyse.

4. Méthodologie de la recherche

Ce travail s'inscrit dans un cadre de recherches plus large sur la continuité de l'éducation en temps de crise. Le choix d'une approche socio-historique prenant en compte les aspects politiques nous a amène à nous intéresser, d'une part, à des questions théoriques, notamment au sujet de la théorie de la décision. D'autre part, cette perspective méthodologique nous amène à des questions épistémologiques en accord avec la posture descriptive-interprétative.

4.1. La théorie de la décision comme cadre d'analyse

Comme le note Grémion (1969, p. 463) : « l'analyse des décisions politiques est conditionnée par l'existence d'une théorie générale de la décision ». Ainsi, la théorie de la décision (Grémion, 1969) encore appelée sociologie de la décision (Jamous, 1969) ou analyse décisionnelle (de Kerckhove, 1972) peut donner la possibilité de comprendre les motivations, le sens des décisions politiques dans différentes situations sociales : qu'elles soient de certitude, d'incertitude, complexe, de risque ou de crise. De ce point de vue, cette théorie s'opérationnalise dans cette recherche centrée sur l'éducation en situation de crise. Elle regroupe en effet un ensemble de travaux qui font de la décision un objet d'étude empirique, aux confluences de la sociologie des organisations, du management et des sciences politiques (Urfalino et Burgos, 2004). Kast (2002, p. 6) ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme que : « La théorie de la décision se trouve à l'intersection de nombreuses disciplines : économie, gestion, psychologie, statistique et mathématiques ». Aussi analyse-t-elle principalement les choix rationnels dans les

organisations humaines, fondés sur l'examen d'une situation donnée et des conséquences possibles.

Globalement, la littérature existante sur la théorie de la décision reste investie par des thèmes tels que : les modalités de formation des choix, l'efficacité de la prise de décision, la définition du problème décisionnel, l'élaboration des solutions, la participation à la décision, les aspects temporels des processus décisionnels, la mise en œuvre de la décision, le rôle des facteurs environnementaux et institutionnels (Butler, 1996, cité par Desreumaux et Romelaer, 2001), les conditions réelles d'élaborations des décisions et la comitologie, étude des décisions collectives au sein des comités, assemblées, conseils, etc. (Urfalino et Burgos, 2004). Dans l'ensemble, les recherches sur la prise de décision se caractérisent par une multiplicité des thèmes investigués (Desreumaux et Romelaer, 2001), une pluralité des processus de décision (Schwenk, 1984) et une grande diversité des logiques d'interprétation. Barrea (1981) distingue par exemple : une approche rationnelle, perceptuelle, institutionnelle et sociologique. Pour Urfalino et Burgos (2004) par contre, l'histoire intellectuelle de la sociologie de la décision est caractérisée par trois étapes : la critique de la rationalité, l'abandon de la rationalité et le rejet de la pertinence du concept de décision. Partant de tous ces soubassements théorico-conceptuels, cette recherche sur les axes sociaux et les enjeux des décisions de reprise des classes post-confinement au Cameroun, privilégie une approche institutionnelle des décisions en éducation (Castagnet-Lars et Barrera, 2019). L'orientation théorique ainsi adoptée nous permet de nous resserrer sur les options sociales retenues et les manières de réagir dans le contexte sociohistorique singulier qu'est le Cameroun.

4.2. Une recherche qualitative d'exploitation documentaire

La perspective méthodologique mise en œuvre est qualitative. Elle permet d'appréhender notre objet à partir d'un matériau secondaire d'exploitation. Ainsi, les informations collectées à partir de l'investigation documentaire ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu, basée sur la catégorisation des données par unités de sens : en fonction de leurs types, de leurs catégories, et en lien avec le cadre analytique de l'étude. Globalement, le matériau récolté est constitué des différentes communications sur la stratégie gouvernementale de riposte face au coronavirus ; des différents extraits de journaux télévisés ou de la presse écrite nationale ; des comptes-rendus publics du gouvernement ; de vidéoconférences ou de conférences de presse ; des décisions ministérielles et interministérielles directement en rapport avec l'institution scolaire et la Covid-19. Cela est sans oublier les références bibliographiques majeures. La méthode systémique d'analyse a permis de conjecturer les résultats de l'analyse de contenu suivant l'approche critique de tradition sociologique. La restitution des résultats de l'étude porte sur deux grandes articulations : A) les modalités de reprise des classes dans le primaire et le secondaire pendant la crise de la Covid-19 ; B) les formules éducatives et enjeux sociétaux relatifs à la décision de reprise des classes post-confinement.

5. Les modalités de reprise des classes dans le primaire et le secondaire

Face au risque, à l'observation des différents comportements citoyens, à l'incertitude du lendemain, à la connaissance plus aigüe du coronavirus ou encore à l'éventualité de lourds protocoles de sécurité sanitaire à mettre en œuvre et à la fragilisation des gouvernements (Dugas *et al.,* 2020), « épidémie et école » ont constitué plus que jamais un mariage thématique sensible en contexte d'obligations gouvernementales à l'épreuve du coronavirus. C'est ainsi qu'à l'échelle internationale, la Covid-19 a généré de nombreux dilemmes sociaux du côté des gouvernements (Dugas *et al.,* 2020), plaçant ainsi la question des décisions politiques au cœur des régulations scolaires/éducatives, et des enjeux sociétaux. Fort de cela, au Cameroun, « décider en éducation » (Barrera et Castagnet-Lars, 2019) de la reprise des classes post-confinement intervient non sans dilemmes. Le pays connait une expérience exceptionnelle avec plus de deux mois de fermeture des cycles de formation : allant de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement secondaire. Pendant ces vacances forcées, à l'issue incertaine en pleine année scolaire, des modalités de reprise des classes pour la continuité des apprentissages en présentiel sont annoncées, revues, discriminées et exclues ; permettant d'opposer puis de privilégier certaines options par rapport à d'autres face à la situation épidémiologique nationale. Au chapitre des dilemmes auxquels fait face le « comité interministériel chargé d'évaluer et de suivre la mise en œuvre de la stratégie gouvernementale de riposte contre la Covid-19 » (spm.gov.cm, consulté le 28 septembre 2020), on note la réflexion sur la nécessité de reprendre les cours avec toutes les classes ou non.

Dans les résultats ci-dessous portant sur les modalités de reprise des classes post-confinement dans le primaire et le secondaire en temps de Covid-19 au Cameroun, nous présentons, sous forme de tableau, les axes du processus décisionnel sur la base desquels s'est adossée cette reprise des cours en présentiel. Pour chacun des axes répertoriés et catégorisés, nous résumons brièvement son contenu et mettons en évidence : le type de régulation, les acteurs, l'incidence sur la reprise des classes, la portée principale et les éléments ou contenus de décision.

Tableau 1. Aspects décisionnels pour la reprise des classes au Cameroun

Nature du processus décisionnel	Type de régulation	Acteurs	Incidence sur la reprise des classes	Portée principale	Éléments ou contenus de décision
Axe central	Régulation de contrôle	Gouvernement Hiérarchies centrales (MINEDUB et MINESEC)[2]	Incidence politique et normative sur la reprise des classes	Pédagogique	• Le retour en classe le 1er juin 2020 • Révision du calendrier scolaire • Reprise graduelle des classes par vagues • Prescription d'un système de mi-temps • Réduction des effectifs • Reprise des classes au seul compte des classes d'examen
Axe périphérique	Régulation de contrôle Régulation intermédiaire Régulation autonome	Gouvernement Hiérarchies centrales Délégations régionales et départementales (MINEDUB et MINESEC) Établissements scolaires	Incidence fonctionnelle et organisationnelle sur la reprise des classes	Sanitaire	• Mise à disposition des kits sanitaires et fournitures essentielles WASH dans les établissements • Désinfection des salles de classes • Réaménagement des espaces de cours pour respecter la distanciation physique • Suspension des récréations et du commerce des aliments • Réélaboration des emplois de temps • Elaboration des statistiques des élèves en classes d'examen ainsi que des listes par groupes constitués • Gestion des élèves retardataires • Annulation des épreuves sportives pratiques d'examens officiels • Limitation des regroupements • Mise en place des règles d'accès à l'école, etc.

[2] Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) ; Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC).

Le tableau ci-dessous nous permet d'affirmer que : « le déroulement des apprentissages après la réouverture des écoles s'accompagne de plusieurs mesures sanitaires de protection et de renforcement du dispositif pédagogique » (République du Cameroun, 2020, p. 45). Comme tel, la formalisation, à l'épreuve des faits, de divers axes socio-décisionnels nécessite de situer les différentes décisions dans un cadre sanitaire et pédagogique. Seulement en matière de décision, il existe nécessairement un package d'opérations dont la succession constitue le processus intégral de décision (Witte, 1972). De ce fait, en intégrant différents éléments sociologiques des décisions politiques (Jamous, 1968), les catégories conceptuelles des types décisionnels mentionnés dans cette étude, font observer deux principaux axes décisionnels : un axe central et un axe périphérique.

5.1. Éléments de décision de l'axe central

L'axe central regroupe l'ensemble des décisions prises par le gouvernement et les hiérarchies centrales pour organiser l'activité pédagogique, et relevant d'une régulation de contrôle en vertu de laquelle leur incidence sur la reprise des cours est éminemment politique et normative : tant la norme adoptée réclame une application stricte. La caractéristique principale de cet axe est qu'il met en exergue un système de décisions essentiellement obligatoires, dont les modalités définissent la politique de reprise des classes. Selon nos investigations, cet axe comporte six grandes décisions à savoir.

Le retour en classe le 1er juin 2020

Le point de départ de la reprise des classes est situé le 16 avril 2020, lorsque le Premier Ministre annonce la prescription du Président de la République de reprendre les cours « le 1er juin 2020 dans tous les établissements scolaires et universitaires ainsi que les centres de formation professionnelle et les grandes écoles ». La mesure, a-t-il ajouté, « est susceptible de réajustement en fonction de l'évolution de la pandémie » (Cameroon Tribune, n°12077/8276 du 17/04/2020, p. 9). Dans cette foulée, la nouvelle date du calendrier scolaire 2019-20 est fixée le 14 mai 2020 au cours de la réunion hebdomadaire d'évaluation du plan de riposte gouvernemental de lutte contre le coronavirus ; puis confirmée le 28 mai 2020 et déclarée le lendemain par le Premier Ministre, Dion Ngute.

La révision du calendrier scolaire initiale

La fermeture des établissements survient à la fin du 2ème trimestre de l'année scolaire 2019-20. Avant cela, l'arrêté n°8111/B11464/MINEDUB/MINESEC du 16 juillet 2019 fixait le 3ème trimestre du 13 avril au 5 juin 2020 ; les vacances dès ce 05 juin pour les élèves des classes intermédiaires, le 31 juillet les classes certificatives et le 1er août pour les enseignants. Ce calendrier initial prévoyait la rentrée 2020-21 le 31 août pour le personnel administratif, le 02 septembre pour les enseignants et le 07 septembre pour les élèves. Seulement, avec la Covid-19, un calendrier spécial réajuste l'année scolaire, et pose désormais la reprise des cours le 1er juin, les examens officiels de juin à août et les vacances entre août et septembre

(Cameroon Tribune, n°12113/8312 du 12/06/2020, p. 15). L'Unesco (2020) classe précisément le Cameroun dans la catégorie des pays ayant opté pour la reprogrammation ou le report comme stratégie nationale d'adaptation relative aux examen et évaluations à enjeux élevés. Quant à la rentrée scolaire, elle est désormais fixée au 28 septembre pour l'administration, au 02 octobre pour les enseignants, et au 05 octobre pour les élèves.

Une reprise partielle pour les classes d'examen

En vue d'organiser le retour en classe, « le Chef de l'Etat a décidé que la reprise des cours dans le primaire et le secondaire concernera exclusivement les classes d'examen dans les deux sous-systèmes d'éducation ». Il est par ailleurs précisé que : « dans le sous-système d'éducation francophone, il s'agit du Cours Moyen deuxième année, pour le primaire, et des classes de troisième, de première et de terminale, pour le secondaire ». Alors que « dans le sous-système d'éducation anglophone, il s'agit de Class Six, Form 5 et Upper-Sixth » (Cameroon Tribune, n°12097/8296 du 18/05/2020, p. 2). Dans la même lancée, le communiqué radio-presse du ministère des enseignements secondaires n°54/20/MINESEC/CAB du 12 juin 2020 annonce aux élèves en classes d'examen que des cours et des travaux pratiques en ligne sont disponibles à l'adresse http://minesec-distanceleaning.cm/1 (consulté le 27 septembre 2020).

Une reprise graduelle des classes par vagues successives

Si la reprise des classes est effective dès le 1er juin pour les classes de Cours Moyen deuxième année et Class Six dans le primaire, des dispositions techniques sont par contre prises dans le secondaire afin d'éviter que le retour en cours se fasse de manière brutale. Dans ce sens, le gouvernement camerounais prescrit une reprise graduelle des classes par vagues successives. Selon la progression, la reprise commence dès le 1er juin pour les élèves de Terminale et Upper Sixth. La deuxième vague s'engage le 4 juin et concerne les classes de Troisièmes et Premières dans le sous-système francophone ; Form 5 et Lower Sixth pour le sous-système anglophone (Cameroon Tribune, n°12104/8303 du 01/06/2020, p. 2). Toutefois, il est observé une évaluation les 2 et 3 juin de toutes les activités du premier jour pour mieux fixer le retour en classe de ce deuxième groupe.

La réduction des effectifs pléthoriques

Du constat général, le contexte scolaire camerounais se caractérise par le phénomène du grand groupe. Pour Ngamassu (2005), le grand groupe se distingue d'abord par la taille élevée des effectifs. Autrement dit, le nombre d'élèves, qui au Cameroun oscille généralement entre 80 et 130 apprenants par classe dans l'enseignement secondaire, est le principal critère des grands groupes en éduction (Ngamassu, 2005). Face à cette réalité, la reprise des cours en présentiel, dominée par la distanciation sociale et de réduction des regroupements, se fait à minima avec la réduction des effectifs pléthoriques. En effet, le cap est fixé à 25 élèves dans le primaire. Par ailleurs, au cours d'une visioconférence le 27 avril 2020, Nalova

Lyonga, Ministre des enseignements secondaires, avec les délégués régionaux de son département ministériel, fixe les effectifs à 24 élèves par classe. Seulement, la faisabilité de ce cap pose le problème du manque de salles dans les établissements de grandes métropoles. Dès lors, les autorités remontent le nombre à 50 élèves par classe.

Prescription d'un système de mi-temps et de rotation des effectifs

Dans les établissements à effectifs pléthoriques et les écoles de grandes métropoles, un système de mi-temps et de rotation des effectifs est prescrit et mis en place par les Chefs d'établissements scolaires (Cameroon Tribune, n°12102/8301 du 28/05/2020, pp. 7-10). Dans ce système de mi-temps ou de « double flux » (République du Cameroun, 2020, p. 45), les élèves concernés par la reprise des classes sont scindés en groupes, qui se relaient matin et soir pour les cours. Avec la rotation des effectifs, les différents groupes alternent d'une semaine à une autre, la programmation en matinée ou en soirée, selon les modalités des différents établissements appliquant cette mesure.

5.2. L'axe périphérique du package décisionnel

L'axe périphérique regroupe l'ensemble des décisions à incidence fonctionnelle et organisationnelle sur la reprise des classes, mêlant la régulation de contrôle, intermédiaire et autonome et prises par le gouvernement, les hiérarchies centrales, les délégations régionales et départementales des ministères en charge de l'éducation de base et secondaire, et les établissements scolaires pour appliquer les mesures sanitaires de protection et accompagner le processus pédagogique. La norme adoptée oscille entre une application stricte pour certaines décisions de cet axe, et fortement recommandée pour d'autres. Ce système de décision diffère principalement de l'axe central dans la mesure où les décisions qui la constituent n'impactent pas sur les aspects calendaires et normatifs de la reprise des cours. Autrement dit, il fixe les mesures d'accompagnement de la politique du retour en classe. Aussi, certaines décisions de cet axe sont susceptibles de contournement et d'adaptation. Toutefois, ce registre décisionnel confirme l'intuition de Desreumaux et Romelaer (2001, p. 63) selon laquelle une décision « peut impliquer des décisions complémentaires », partager avec elles des liens séquentiels, puisque les « décisions sur le même enjeu sont interreliées au cours du temps » (Langley, Mintzberg, Pitcher, Posada et Saint-Macary, 1995, p. 270).

Au rang des décisions périphériques obligatoirement appliquées de façon stricte, on note que : « les épreuves sportives pratiques, prévues dans le cadre des examens officiels de l'enseignement primaire et secondaire, sont annulées » (Cameroon Tribune, n°12104/8303 du 01/06/2020, p. 2). En plus de cette décision, on note d'autres comme : l'établissement des bulletins de notes de fin d'année des classes intermédiaires sur la base des évaluations des deux premiers trimestres, la réélaboration des emplois de temps, etc. Par contre, au chapitre des décisions périphériques d'application fortement recommandée, on retrouve : la mise à

disposition des kits sanitaires (gels hydro alcooliques, thermo flashes, bacs à laver les mains…), la désinfection des salles de classes, la suspension des récréations, etc.

6. Formules éducatives et enjeux sociétaux en œuvre dans la décision de la reprise des classes post-confinement

Au Cameroun, « le choix fait par le Gouvernement de la République, procède d'une large concertation et à plusieurs niveaux, au cours de laquelle plusieurs avis ont été sollicités et pris en compte » (Sadi, 2020). Ainsi, dans ce complexe sociétal, la décision du retour en classe devant la Covid-19 confirme non seulement que cette pandémie a généré de nombreux dilemmes aux gouvernements à travers le monde (Dugas et al., 2020), mais aussi que, les procédés décisionnels sont très souvent des impasses (Grémion, 1969). Par ailleurs, elle permet de soutenir qu'au cœur de l'analyse de la rationalité décisionnelle – qu'il s'agisse de s'intéresser à la décision politique ou à la politique de décision (Grémion, 1969) – apparaissent des stratégies avant la prise de décision, des méthodes, des options, des débats d'une part, et des enjeux d'autre part (Barrera et Castagnet-Lars, 2019). À cet égard, il y a lieu de noter les formules éducatives à l'œuvre dans la décision de reprise des classes. Suivies des « enjeux prioritaires pour le Gouvernement, et, pour lesquels des directives particulières ont été données » (Sadi, 2020). Avant cela, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que c'est au cours de la conférence de presse con jointe entre les ministres de la communication, de l'enseignement supérieur, des enseignements secondaires et de l'éducation de base, le 29 mai 2020 à Yaoundé, que se prononcent ces multiples enjeux. Partant essentiellement de ce cadre de référence, nous partageons le point de vue que : « l'analyste d'une décision politique devrait essayer de reconstruire le processus décisionnel, autant que possible, à partir du point de vue des dirigeants eux-mêmes » (Paige, 1968, cité par de Kerckhove, 1972, p. 494).

6.1. Les formules éducatives à l'œuvre pour la reprise des classes

Le contexte de pandémie, d'enseignements en ligne dans le confinement, de reprise des classes post-confinement en présentiel, de continuité pédagogique/éducative pour une frange de la population scolaire, et de mise en vacances forcées d'une autre sur plus de six mois, éclairent avec force les logiques et les formules éducatives à l'œuvre, révélant une éducation prioritaire pour les classes d'examens et une inégalité éducative pour les classes intermédiaires, par options retenues autant que par décisions gouvernementales.

En effet, en rappelant les modalités de la reprise des classes ou d'achèvement du dernier trimestres de l'année scolaire face à la Covid-19, et surtout en prononçant la décision finale qui va « dans le sens de la préservation de l'année scolaire et académique d'une frange de la population scolaire et estudiantine, notamment les élèves et étudiants en classes d'examen officiels » (Sadi, 2020) le Gouvernement détermine, par ce fait, les publics prioritaires de ceux qui ne le sont pas, et indique les « scolarités à protéger » de celles qui ne comptent pas. Plus encore, la trajectoire du nouveau mode d'éducation dominé par le téléenseignement – notamment à travers le programme « L'école à la télé » – au bénéfice d'une catégorie d'élèves, oblige des

milliers d'autres apprenants à la vacance scolaire obligatoire en cours d'année. L'Unesco indique d'ailleurs qu'en Afrique, plus de 65% d'élèves au primaire et plus de 60% de ceux au secondaire ont été exclus de l'enseignement à distance (unesco.org, 2020b, consulté le 28 septembre 2020). En ce qui concerne les dynamiques scolaires accrues ou visibles qui ont pu émerger face à la pandémie, il apparait que dans le package décisionnel gouvernemental de la reprise des classes en faveur de l'achèvement du troisième trimestre en temps de Covid-19, le Cameroun joue doublement la formule de l'éducation prioritaire pour les classes d'examens, en renforçant la continuité éducative pour cette frange de la population scolaire, et le choix de l'inégalité éducative pour les classes intermédiaires, en procédant à une discrimination négative pour cet autre public. Lequel finit par subir les affres et conséquences d'une année scolaire abrégée, du fait des rebondissements inhérents à la crise sanitaire de la Covid-19 et des décisions politiques qui en découlent.

6.2. Les enjeux sociétaux de la reprise des classes

La décision de la reprise des classes se décline autour d'un certain nombre d'« impératifs dont chacun peut mesurer l'importance » (Sadi, 2020) face à la propagation de la pandémie à coronavirus au Cameroun. En exploitant les informations officielles de la conférence de presse conjointe du 29 mai 2020 à Yaoundé, trois grands enjeux sociétaux structurent la décision du retour à l'école. L'ensemble de ces informations sont des extraits du compte-rendu du ministre en charge de la communication, René Emmanuel Sadi.

En parcourant ce compte-rendu, on se rend constate qu'il s'agit d'abord pour le gouvernement camerounais de « permettre un parachèvement harmonieux de l'année scolaire et académique dans les dix régions du pays ». Une nécessité dessinant ainsi l'enjeu socio-éducatif de la décision du retour à l'école. Ensuite, le package décisionnel du retour en apprentissage traditionnel vise à « veiller scrupuleusement à la sécurité sanitaire de nos enfants, élèves et étudiants, ainsi que du corps enseignant, sur l'ensemble du territoire national ». Toute chose faisant état d'un enjeu socio-sanitaire, dont l'objectif est de négocier une « reprise des classes sécurisée, non seulement, pour les élèves et les étudiants, mais également, pour les enseignants ». Enfin, dans la rationalité des pouvoirs publics, « le Gouvernement a pris la responsabilité, en choisissant d'organiser à compter du 1er juin 2020, […] une reprise des classes, qui intègre forcément le contexte spécifique et spécial de la pandémie du coronavirus ». Ce qui renvoie directement à un enjeu socio-politique.

De façon synthétique, le premier impératif, l'enjeu socio-éducatif, va dans le sens du parachèvement de l'année scolaire au compte des classes d'examens et d'évaluations à enjeux élevés ; le second impératif, l'enjeu socio-sanitaire, prend en charge la sécurité sanitaire pour les différents publics scolaires (enseignants et élèves) ; le troisième impératif quant à lui, l'enjeu socio-politique, vise à répondre aux obligations gouvernementales à l'épreuve du coronavirus dans le secteur éducatif. L'ensemble de ces enjeux sociétaux, reconstruits à partir de l'exigence de considérer le point de vue des dirigeants eux-mêmes dans l'analyse des décisions

politiques (Paige, 1968, cité par de Kerckhove, 1972), permet de comprendre que l'étude des processus de décisions conduit à l'analyse des caractéristiques des systèmes sociaux, par (re)centration sur leur capacité à jouer de la rationalité et de la non-rationalité (Grémion, 1969) voire de l'« absurde » (Morel, 2002) dans la recherche de l'optimum collectif (Ariely, 2008).

7. Conclusion

Avec l'apparition de la crise sanitaire à coronavirus au Cameroun, les pouvoirs publics ont très tôt fait de limiter la propagation du virus dans l'espace social. Il s'en est suivi l'adoption d'un ensemble de mesures gouvernementales dites « barrières » pour affirmer la résilience. Au compte de ces mesures, il figure la fermeture nationale de tous les établissements publics et privés de formation relevant des différents ordres d'enseignement, de la maternelle au supérieur, y compris les centres de formation professionnelle et les grandes écoles. Cette décision politique qui s'accompagne d'un nouvel ordre social de confinement partiel, soulève dans le monde scolaire, la question de la continuité traditionnelle des apprentissages face à la crise sanitaire de la Covid-19. Face à ce défi majeur qui se pose pendant la période de confinement et de post-confinement qui suit, le Cameroun institue l'enseignement à distance, et décide de la reprise des classes en présentiel. Le package décisionnel de cette reprise des classes présente deux axes, notamment un axe décisionnel central, caractérisé par son incidence normative sur la reprise des cours, et un axe périphérique, dont la multiplicité des décisions partage des liens séquentiels avec le premier autour de l'enjeu du retour en classe pendant la période pandémique. Il apparait dès lors que, le processus décisionnel camerounais de reprise des classes, en favorisant le public scolaire des classes d'examens, et en excluant celui des classes intermédiaires, a opéré sur les formules de l'éducation prioritaire pour les premiers et l'inégalité éducative pour les seconds. Par ailleurs, les mécanismes camerounais de décision de reprise des cours dans le secteur de l'éducation en temps de Covid-19, se fixent autour de l'objectif qui est de permettre aux élèves et aux étudiants, de parachever respectivement leur année scolaire et académique, sans courir le moindre risque d'hypothéquer l'état de santé des uns et des autres, de quelque façon que ce soit. À ce titre, les décisions gouvernementales de la continuité pédagogique/éducative post-confinement et en présentiel, mettent en évidence des enjeux socio-éducatifs, sociopolitiques et socio-sanitaires. Leur analyse permet de mettre en évidence l'adaptation du Gouvernement camerounais face au changement, ainsi que le système de gestion des écoles et de la vie scolaire qui a prévalu dès la première vague du Coronavirus au Cameroun. Cela afin de limiter l'impact social et émotionnel de la période pandémique sur les publics scolaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ariely, D. (2008). *C'est (vraiment moi ?) moi qui décide. Les raisons cachées de nos choix*. Paris : Flammarion.
2. Bantman, P. (2020). Quelles conséquences du Covid-19 sur notre vie psychique ? Métamorphose et transformations liées au coronavirus. *L'information psychiatrique*, *5*(96), 317-319. https://doi.org/10.168-4/ipe.2020.2105.
3. Barrea, J. (1981). Une approche synoptique des théories de la décision, de la puissance et de la négociation. *Études internationales*, *12*(2), 251-267. https://doi.org/10.7202/701194ar.
4. Bavarez, N. (2020). Les libertés au temps du coronavirus. *Commentaires*, *170*(2), 265-270. https://doi.org/10.3917/comm.170.0265.
5. Cahon, J. (2020, mars-mai). Une situation sans précédent ?. *Les Cahiers pédagogiques*, dossier Actus « L'École à l'heure du Covid-19 ». Consulté le 20 septembre 2020 sur https://www.cahierspedagogiques.com/-L-ecole-a-l-heure-du-Covid-19-.
6. Castagnet-Lars, V. et Barrera, C. (Dir.) (2019). *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XVe siècle à nos jours)*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
7. Charlier, B. et Henri, F. (Dir.) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : PUF.
8. Clavier, É. (2020, mars-mai). Quelle continuité pédagogique en ULIS en collège ?. *Les Cahiers pédagogiques*, dossier Actus « L'École à l'heure du Covid-19 ». Consulté le 20 septembre 2020 sur https://www.cahierspedag-ogiques.com/Quelle-continuite-pedagogique-en-ULIS-en-college.
9. De Kerckhove, F. (1972). La nature de l'analyse décisionnelle et sa place dans la théorie des relations internationales. *Études internationales*, *3*(4), 493–515. https://doi.org/10.7202/700247ar.
10. Delannoi, G. (2020). Le coronavirus n'est pas sans papiers. *Commentaires*, *170*(2), 391-394. https://doi.org/10.3917/comm.170.0391.
11. Desreumaux, A. & Romelaer, P. 2001. Investissement et organisation. In G. Charreaux (éds.). *Images de l'investissement* (61-114). Paris : Vuibert.
12. Dugas, É., Collard, L., Nakas, R. & Hébert, T. (2020, Juillet). Le coronavirus à l'épreuve des stratégies interactionnelles. Entre dilemmes et enjeux sociétaux. *Recherches & Éducations*, *HS*, Consulté le 23 septembre 2020 sur https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10387.
13. Feltgen, K. (2007). La grippe "espagnole" à Rouen. *Études normandes*, *1*, 56e année, 15-30. https://doi.org/10.3406/etnor.2007.1664
14. Gamba F., Nardone, M. Ricciardi, T. et Cattacin, S. (Dir.) (2020). *Covid-19 : le regard des sciences sociales*. Genève : Seismo.
15. Gomart, T. (2020). Ne pas laisser l'Afrique seule face au coronavirus. *Études*, *5*(Mai), 35-36. https://doi.org/10.3917/etu.4271.0035
16. Grémion, C. (1969). Vers une nouvelle théorie de la décision ? *Sociologie du travail*, *4* (11e année), 463-471. https://doi.org/10.3406/sotra.1969.1430.

17. Hermesse, J. *et al*. (2020). *Masquer le monde. Pensées d'anthropologues sur la pandémie*. Louvain-la-Neuve : Academia – L'Harmattan.
18. Hildesheimer, F. (1993). *Fléaux et société : de la Grande Peste au Choléra*. Paris : Hachette.
19. Jamous, H. (1968). Éléments pour une théorie sociologique des décisions politiques. *Revue française de sociologie*, *9*(1), 71-88. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_1_1349.
20. Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision. La réforme hospitalière des études médicales et des structures hospitalières*. Avec la collaboration de J. Commaille et B. Pons-Vignon. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
21. Kast, R. (2002). *La théorie de la décision*. Paris : La Découverte.
22. Kengne Fodouop (2010). *Le Cameroun : autopsie d'une exception plurielle en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
23. Langley, A., Mintzberg, H., Pitcher, P., Posada, E. & Saint-Macary, J. (1995). Opening up decision making: the view from the black stool. *Organization Science*, *3*(6), 260-279. https://doi.org/10.1287/orsc.6.3.260.
24. Morel, C. (2002). *Les décisions absurdes*. Paris : Gallimard.
25. Murseli, H. (2019). L'éducation en situation de conflit en République centrafricaine : les Espaces Temporaires d'Apprentissage en question. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *18*, 73-93. http://journals.openedition.org/cres/4009.
26. Ngamassu, D. (2005). Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun. *Corela*, *1*(3), 1-23. http://journals.opened-ition.org.corela/503
27. Paquette, G. (2002). *L'ingénierie du téléapprentissage : pour construire l'apprentissage en réseaux*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
28. Perrot, É. (2020). La crise du coronavirus. *Études*, *5*(Mai), 21-34. https://doi.org/10.3917/etu.4271.0021.
29. Petrigh, C. (2020, Juin). Éducation et pouvoir dans le conflit anglophone au Cameroun. *Notes de l'Ifri*, Ifri. Consulté le 28 septembre 2020 sur https://www.ifri.org.
30. République du Cameroun (2020, Mai). *Projet de riposte d'urgence contre la covid-19 dans l'enseignement de base au Cameroun*. Consulté le 26 septembre 2020 sur https://www.globalpartnership.org.
31. Ricciardi T. (2020). Les pandémies dans une perspective d'histoire globale. In F. Gamba, M. Nardone, T. Ricciardi & S. Cattacin (éds.), *Covid-19 : le regard des sciences sociales* (pp. 29-43). Genève : Seismo.
32. Sadi, R. E. (2020, 31 mai), *Reprise des classes : santé et sécurité garanties*. crtv.cm. Consulté le 27 septembre 2020 sur https://www.crtv.cm/20-20/05/re-prise-des-classes-sante-et-securite-garanties/.

33. Salerno, S (2020). Analyse des processus d'apprentissage dans une situation de tutorat à distance. In F. Gamba, M. Nardone, T. Ricciardi & S. Cattacin (éds.), *Covid-19 : le regard des sciences sociales* (pp. 45-57). Genève : Seismo.
34. Sardon, J.-P. (2020). De la longue histoire des épidémies au Covid-19. *Les Analyses de Population & Avenir*, *26*(8), 1-18. https://doi.org/10.3917/lap.026.0001.
35. Schwenk, C. R. (1984). Cognitive simplification processes in strategic decision making. *Strategic Management Journal*, *5*, 111-128. https://doi.org/10.1002/s-mj.4250050203.
36. UNESCO (2020, 11 Avril). *COVID-19 : un aperçu des stratégies nationales d'adaptation relatives aux examen et évaluations à enjeux élevés*. unesco.org. Consulté le 5 octobre 2020 sur https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-ed-webinar-4-working-document-fr.pdf.
37. Urfalino, P. et Burgos, M. (2004). Sociologie de la décision et de la délibération. *Annuaire de l'EHESS*, Annuaire 2002-2003, 534-535. http://journals.op-enedition.org/annuaire-ehess/16474.
38. Vinet, F. (2018). *La Grande Grippe – 1918. La pire épidémie du siècle*. Paris : Vendémiaire.
39. Wagnon, S. (2020, Juillet). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & Éducations*, *HS*, Consulté le 20 septembre 2020 sur https://doi.org/10.4000/recherchesed-ucations.10451
40. Witte, E. (1972). Field research on complex decision-making processes: the phase theorem. *International Studies of Management and Organization*, *2*(2), 156-182. https://www.jstor.org/stable/41103793.

Webographie

a) https://fr.unesco.org/news/defis-continuite-pedagogique-au-senegal-face-au-covid-19
b) https://fr.unesco.org/news/moitie-eleves-etudiants-prives-leur-etablissement-denseignement-lunesco-lance-coalition

Journaux

1. *Cameroon Tribune*, n°12056/8255 du 18/03/2020
2. Cameroon *Tribune*, n°12060/8559 du 24/03/2020
3. *Cameroon Tribune*, n°12067/8266 du 02/04/2020
4. *Cameroon Tribune*, n°12070/8269 du 07/04/2020
5. *Cameroon Tribune*, n°12077/8276 du 17/04/2020
6. *Cameroon Tribune*, n°12087/8286 du 04/05/2020
7. *Cameroon Tribune*, n°12097/8296 du 18/05/2020
8. *Cameroon Tribune*, n°12102/8301 du 28/05/2020

9. *Cameroun Tribune*, n°12104/8303 du 01/06/2020
10. *Cameroun Tribune*, n°12113/8312 du 12/06/2020
11. *Cameroon Tribune*, n°12124/8323 du 29/06/2020

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

ASPECTS OF INCREASING RESILIENCE IN STUDENTS*

Vali ILIE[1], Ecaterina Sarah FRĂSINEANU[2]

Abstract

In our century we face emerging challenges of uncertainty and because of that our resilience skills, which are beginning to be more and more present in the academic discourses, occupy an important place in everyday life. The strategies of increasing resilience prove to be useful in difficult times. The understanding of our own experiences or those of other people and groups can help us better manage the impact of COVID-19 in a constructive and collaborative way. The positive approach to mental health and the development of resilience are linked to the global perspective of individual and collective health. Resilient people have good/ positive mental health. In this regard, with this study we aimed to specify the main ways of increasing resilience in students, ways that contribute to the positive adjustment in conditions of adversity. The research took place during the first semester of the academic year 2020-2021 and gave us clues about the impact that the pandemic had on students. In relation to their answers, we rethought the approach of the curricular contents so as to offer understanding and support in order to increase the resilience of the students.

Key words: *Resilience; Mental healt; Students; COVID-19 Pandemic.*

1. Introduction

Resilience is the human ability to cope with the problems encountered, to surpass the adversities of life. It can be learnt and strengthened during life. It is good to know that we are allowed to feel bad after a negative event and after we have processed the event, we can recover so that we feel good again. This has to do with the cognitive flexibility and the way we relate to situations. It is necessary to take the time to process the unsuccessful experience, to reflect on the situation, to learn from what we have gone through and to better understand ourselves. There are also external factors that influence us: the family environment, the parental style and the socio-cultural context which broaden the framework of influences on our personality.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1] Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: Brainstorming71@yahoo.com, corresponding author.

[2] Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: sarah.frasineanu@yahoo.com

It is estimated that the interest in the positive indicators that determine the development of young people has replaced the initial perspective, which distinguished between "young people at risk" and "all young people": "In the early stages of the emergence of the term, positive youth development tended to be positioned as a strategy – complementary to reducing risks – for preventing high-risk behaviors, particularly among that subset of youth particularly susceptible to the potential harm of poverty and dysfunctional families and/ or communities" (Bensons *et al.,* 2007, p. 896). In addition to the risk factors, which increase the probability of a negative result, there are several protective factors that reduce the risk and the negative results. These markers can be individual or collective and they influence the mental health of young people. Many young people experience various stressful events. As a result, some develop psychological problems while others do not. Usually, people with higher endurance are flexible and adaptable. However, they may also feel bad, but they know how to cope emotionally and how to deal with negative situations. The development of cognitive, social and emotional skills in young people must also be cultivated as part of the educational process, taking into account the fact that young people have lately been approached more as resources than as problems.

The positive perspective on development brings to the foreground the potential and not the vulnerabilities or disabilities of young people. The positive approach to youth development admits the existence of some challenges and adversities in development, but opposes the conception of the development process as an effort to overcome deficiencies and risks: "The positive youth development approach aims at understanding, educating and engaging children in productive activities rather than at correcting, curing, or treating them for maladaptive tendencies or so-called disabilities" (Damon, 2004, p. 15).

Because everyone today faces an acute public health emergency due to the COVID-19 pandemic, people's reaction is different from one country to another, from one age group to another, from one person to another. This pandemic has affected our lives and young people may be worried about their future, the health and well-being of their family and friends. During this time, many people have struggled to cope and thus have experienced a low mood. As many young people have worked/ learnt from home, it is possible for this to have changed the existing routines and disrupted the balance needed for a healthy life.

2. The theoretical framework

2.1. Resilience and positive mental health

Being mentally healthy mainly means that positive characteristics such as pursuing a goal, contentment, maintaining satisfying relationships and active participation in social relationships are present. The positive dimension of mental health includes subjective well-being, perceived self-efficacy, autonomy, competence and recognition of the ability to reach one's intellectual and emotional potential. Starting from the definition given to health by the World Health Organization, V. Kovess-Masfety, M. Murray and O. Gureje refer to J. Jahoda's

approach: "WHO defines health as being a complete state of physical, psychological and social well-being. Jahoda (1958) elaborated on this by separating mental health into three domains. First, mental health involves "self-realization" in that individuals are allowed to fully exploit their potential. Second, mental health includes "a sense of mastery" by the individual over their environment and, thirdly, positive mental health means "autonomy", as in individuals having the ability to identify, confront and solve problems" (2005, p. 35). In order to give more meaning to the term in question, we complete it with H. B. M. Murphy's words, who states: "The first, most operational and probably commonest use of the term "mental health" is to signal the absence of recognizable mental illness and absence of need for psychiatric care. (...) A second concept of mental health refers to an attainable, positive, mental state rather than the mere absence of illness" (1978, p. 74).

The use of the term "resilience" indicates a paradigm shift. It shifts the focus from identifying an individual's risk factors (eg from pathological vision) to identifying an individual's strengths. The term refers to people's positive responses to stress and adversity. "Steeling effects" is an aspect that characterizes research in the field of resilience: "That is exposure to stresses or adversities may either increase vulnerabilities through a sensitization effect or decrease vulnerabilities through a steeling effect" (Rutter, 2012, p. 337). The mechanisms that mediate these effects (cognitive control, duration of exposure to stress/ adversity, environmental conditions, maturity and experience, exercise of resilient personality skills, etc.). Analyzing the relationship between stress, competence and resilience, N. Garmezi and AS Masten state: "Our definition of stress-resistance is disarmingly simple: a stress-resistant child is one who maintains competence despite exposure to adverse stressful events" (1986, p. 513). N. Garmezi introduced the notion of "invulnerable child", referring to resistance to the most severe stressors of life. Starting from the identification of potential protective factors, he identifies three categories: dispositional attributes of the child, emphasizing such temperament/ personality attributes as activity, hardiness, autonomy, positive social orientation, self-esteem and related qualities; family cohesion and warmth and an absence of familial discord and neglect; the availability and utilization by parent and child of external support resources (Garmezi, 1985).

E. Werner adopted the classic term of resilience to refer to the quality of prospering in spite of any adversity. Following the studies on children in Hawaii, research on resilience has increased. The study concludes: "While the focus of this report has been on young people who were vulnerable, one could not help but be deeply impressed by the resiliency of the overwhelming majority of children and their potential for positive change and personal growth" (Werner and Smith, 1979, p. 305). B. Benard (1991) extended Werner's discovery to all young people, arguing that every child has the potential to develop resilience. He states: "Resilient children are considerably more responsive (and can elicit more positive responses from others), more active and more flexible and adaptable even in infancy" (Benard, 1991, p. 7). Young people with certain mental disorders or social problems are not the only vulnerable ones: „Murphy and Moriarty (1976) conceived a "continuum of

vulnerability" in which even normal children would vary considerably with respect to their susceptibility to external and internal stresses. A parallel continuum would be one of resilience, and this view is supported by Murphy and Moriarty's depiction of two types of coping: Coping I, reflecting the "capacity to cope with opportunities, challenges, frustration, threats in the environment", and Coping II, as the "maintenance of internal integration" (Gramezi and Masten, 1986, p. 508). Psychosocial adversity can be considered a threat to development, the success of adaptation depending on the strategies for training socio-emotional development skills.

Research on resilience or on the development of positive adaptation in the context of significant adversity has taken root in the second half of the last century. There have been three waves in human development research from the perspective of resilience. The first wave of research came from scientists in the field of psychopathology, who analyzed children that seemed to be progressing in risky situations. The second wave of research on resilience focused on detecting the processes and regulatory systems that took into account the protection factors associated with resilience. The third wave emerged amid growing interest in the well-being of children growing up with adversity and in this context research has focused on promoting resilience through prevention, intervention and policy (Zolkoski and Bullock, 2012, p. 2296).

According to Grotberg, resilience is "a universal capacity which allows a person, group or community to prevent, minimize or overcome the damaging effects of adversity" (1995, p. 7). As part of a project investigating this construction internationally, Grotberg turned a set of concepts into practical tools. He examined what parents, caregivers, or children who seem to promote resilience do. In this sense, an international perspective was offered, with several countries being involved in the project. The answers provided refer to questions such as: What do different cultures do to promote resilience? Are they based on the same resilience factors? Are there variations in the combination of factors in the approach to adversity?

H. B. M. Murphy (1978) talks about the cultural foundation of positive mental health. In addition to culture, however, there are certain personal factors that contribute to how people adapt to adversity: a) The perception of social relations and the ability to access and use social support; b) The capacity for self-control and self-management; c) The degree of focusing, saving time and energy in relation to the tasks and situations on which they have a certain impact and influence; d) The ability to manage emotions (experiencing positive and negative emotions and the capacity to give an adaptive response); e) The cognitive flexibility, the use of metacognitive strategies; f) Engaging in activities that are in accordance with the authentic values; g) A balanced perspective on life.

Resilience programs reduce suffering, improve well-being and promote learning. One of these programs is The Penn Resilience Program (PRP). This is a curriculum-based program that is designed to boost student resilience and has been implemented in schools in the United States of America, United Kingdom, Australia,

China and Portugal. In Australia, Bernard and Walton (2011) evaluated the efficacy of a social and emotional resilience skills curriculum called "You Can Do It!" (YCDI). The YCDI program gives lessons in resilience, confidence, persistence, organization and getting along (Waters, 2011, p. 81). It means that resilience is trainable and can be included as a goal of community-based interventions and school and academic programs.

2.2. Difficulties encountered in the pandemic and ways to manage them

Interest in mental health care has grown in recent years. Mental health problems can affect students' academic success. Because of the COVID-19 pandemic, we are all experiencing massive changes in the way we live and interact with each other. There is a significant psychological impact associated with COVID-19, which generates anxiety and uncertainty for individuals and for the societies. Because all the routines we have had so far have been affected, most people have difficulty adapting to the new conditions, despite efforts of social solidarity. Each of us has suffered a loss (eg an acquaintance, a relative, a friend, a school year, a job, a relationship). Our responses to uncertainty, fear and threat involve both the body and the mind. There are people who have noticed an increase in heart rate, profuse sweating due to hyperagitation, but also people who have gained weight due to lack of exercise. On the other hand, many people have experienced sadness, anger, panic; some of them have developed obsessive compulsive behaviors (eg excessive hand washing, daily disinfection of household items), others have taken refuge in drug or alcohol use. The bodily changes that come with their associated emotional responses have led many people to become more aware of their own vulnerability in an insecure world.

Research addressing the relationship between resilience and mental health is largely cross-sectional studies and most intervention studies pay attention to the influence of resilience training to improve mental health. For example, "in a meta-analysis, Dray *et al.* (2017) found that resilience-focused interventions were effective relative to a control in reducing depressive and anxiety symptoms for children and adolescents, particularly if a cognitive-behavioral therapy based approach is used" (Wu *et al.*, 2020, p. 2). Biology trends, environmental conditions and social influences contribute to the reasons why people become upset or disturbed. The cognitive-behavioral theory is often used to maintain and increase mental resilience. Mainly, it focuses on the cognitive elements of the disorder because changing a basic irrational belief (eg "I'm sure I'll get sick too!") can bring profound emotional and behavioral improvements.

The cognitive ABC model (initiated by A. Ellis, 1962) is used in rational-emotional and behavioral therapy and has the following components: A – triggering event (the adversity that a person may experience in life, such as a situation, a thought etc.); B – the belief related to the triggering event that, in fact, causes the consequence; C – the emotional and/ or behavioral consequence related to A (Ellis and MacLaren, 2018, p. 65). The ABC behavioral model emphasizes the role of reinforcements: A – antecedents (represented by stimuli and information processing;

B – operant behaviors; C – consequences (including reinforcements and punishments). These two models are complementary: "The use of the cognitive ABC model is especially indicated when the problem we focus on is an emotional one, but if it involves operant behavior, then it is more useful to use the ABC behavioral model for conceptualization" (David, 2017, p. 109).

Mental health promotion programs that specifically target resilience can be called social and emotional learning programs, mindfulness programs, stress management programs, or emotional well-being programs. In essence, "mental health promotion programs promoting resilience focus on the development of coping skills, mindfulness, emotion recognition and management, empathic relationships, self-awareness, effectiveness and help-seeking behavior. Secondary outcomes often include decreased symptoms of anxiety, depression and increased academic outcomes)" (Fenwick-Smith *et al.,* 2018, p. 2).

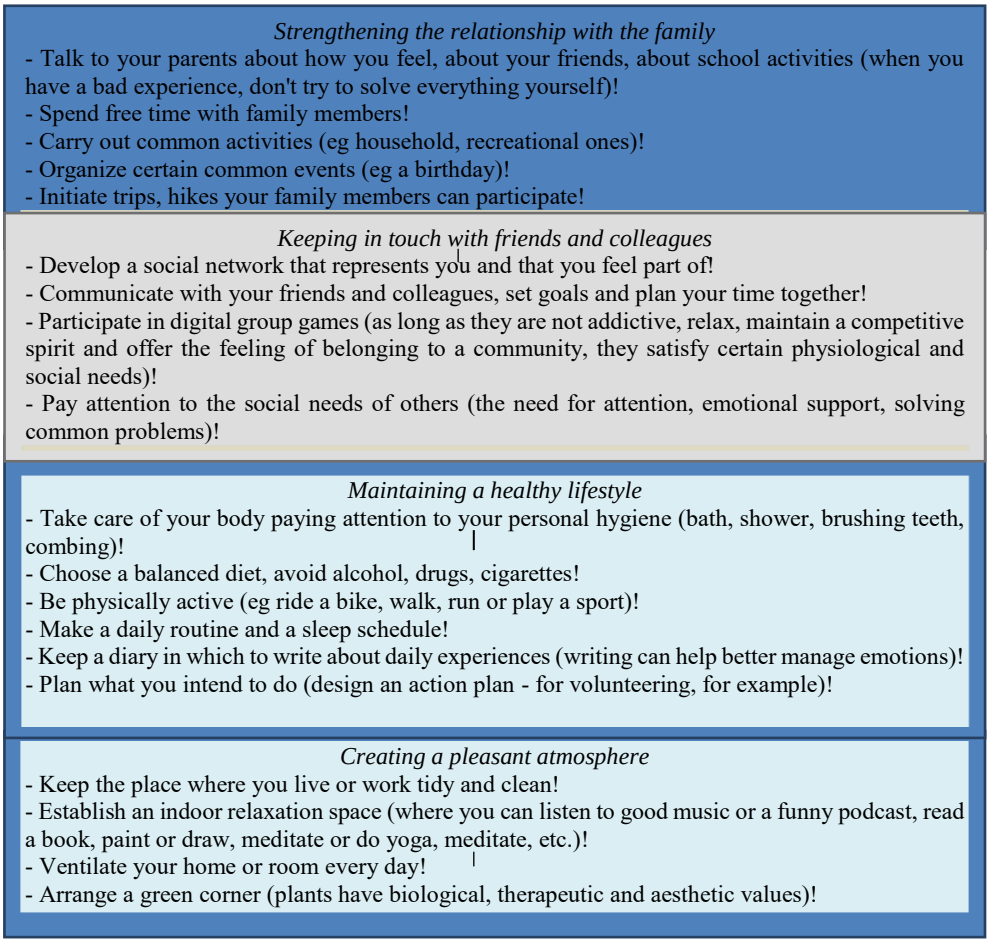


Figure 1. Ways and tools to increase resilience

It has been established that school interventions can have a significant impact on achievement, social and emotional skills, behavior and symptoms of anxiety, depressive disorders, deviant or problematic behavior (Weare and Nind, 2011; Durlak *et al.,* 2011; Catalano *et al.,* 2003). Moreover, the main mechanism through which resilience approaches seek to facilitate the positive development is made through intervention and prevention programs: "Many preventive interventions focus on supporting improved emotion regulation and problem-solving skills in which executive functions (EF) and the actions of the prefrontal lobes play a central role" (Greenberg, 2006, p. 142). Following the reduction of maladaptive results in risk conditions, resilience depends on the characteristics of the individual (eg temperament, intelligence), relationships with others, etc.

Resilience does not mean avoiding stress or negative emotions. There are a number of personality traits, skills and tools that help increase resilience. Analyzing the difference between the interpretation of resilience as a personality trait, respectively as a process, Luthar, Cicchetti and Becker state that A. S. Masten (1994) recommended that the term resilience be used exclusively when referring to the maintenance of positive adjustment under challenging life conditions. The mentioned authors agree with Masten's recommendation according to which competence, despite adversity, be referred to by the term "resilience" and never "resiliency", which carries the misleading connotation of a discrete personal attribute "(Luthar *et al.,* 2000).

3. Elements of research

The purpose of our intervention is to increase the resilience of students.

During the activity with the students we set ourselves the following *objectives*:

- The assimilation of basic knowledge about the impact of COVID-19 on ourselves and others by the students;
- Understanding the psychological impact of COVID-19 on the well-being and mental health of the students;
- Training the ability to apply this knowledge in terms of managing the well-being and mental health during this pandemic;
- Reflecting on one's own and others' experiences with COVID-19.

The participants were recruited from the student population. The study was attended by 134 students from the Faculties of Science and Technology of the University of Craiova (Bachelor, year II – 60 students of and Master, year II – 74 students) and 8 Romanian students from the University of Manchester (Bachelor, year I). The study took place between October 2020 - January 2021, a period that coincides with the first semester of the academic year 2020-2021.

Having a constative nature, our research started from the analysis of the answers given by the students to the applied questionnaire and continued with the insertion of online interventions during current activities, interventions designed to take into account the current learning context of students and the general state of uncertainty and anxiety.

The questions of the questionnaire tried to find out whether or not students were affected by the effects of the COVID-19 pandemic and to inventory the ways in which they coped with the stress associated with the pandemic situation. As far as students are concerned, the isolation caused by distance education has influenced some stereotypes and prejudices, but it has also changed the way they interact and relate to current school activities. Obtaining information about individual situations allowed us to understand how some young people feel the effects of the pandemic.

The questionnaire we used includes the following questions:

1. How has COVID-19 affected you?
2. How did your body and mind react during this pandemic?
3. How has the pandemic affected your daily routine?
4. What are the main changes in your life during COVID-19?
5. What did you do to maintain or strengthen your resilience (resistance to stress and adversity)?

During the activity with the students, we took into account the answers given by them and we resorted to the infusion approach, so that, where the contents circulated in the course allowed, we initiated group discussions and debates on this topic.

4. Results

When asked how students were affected by COVID-19, the majority of the students (over 80 %) said that their whole life had been affected, starting with the current activities (including school activities) and continuing with spending their free time and managing their daily routine. Some did not visit their parents so often, others became more attentive to their hygiene conditions, but almost all said they spent a lot of time at home.

In item 2, the answers given by the students were grouped as follows: some said that they did not have time to think about this aspect because they focused on the learning tasks specific to each educational discipline and many of them (over 60%) stated that they reacted well (even though a few were infected with the new virus). There were also students who said that they experienced various feelings during this period – fear, anxiety, confusion, fatigue, resignation, but also awareness of the manifestation of responsible behavior.

Item 3 refered to how the pandemic affected the daily routine. Over 90% of students said they worked from home, trying to avoid physical contact with colleagues, friends and family members. The routine could be positive and negative. There were situations in which it helped (eg physical exercises performed daily, virtual cafe, telephone conversations with friends or family), but also situations in which it killed creativity and limited emotions, numbed the senses and slowed the development of the brain (eg dependence on social networks, daily alcohol consumption). Because it matters how we relate to routine actions, it is important to act from the perspective of caring for and maintaining mental health. About 75% of the students said that they had to give up certain habits (walking, hiking, etc.), being forced to spend many hours a day in front of the computer.

Regarding the main changes during COVID-19, some students (over 30%) said that they became more compassionate, more tolerant, more attentive to the problems of others, but also more self-aware of what they felt and thought:

"*During this period I have become more responsible, much more attentive to the needs of those around me, more active and I have learned to appreciate more the simple moments and, especially, the walks in nature"* (student, year I, Bachelor's degree).

"*I have learned to appreciate life more and to work more on the psyche so that I don't think too much about the virus. I have learned to appreciate more everything around us"* (student, year II, Bachelor's degree).

"*My social relationships started to present some problems, but there were also beneficial changes - I started to accept myself much more, I invested time in my development, I fulfilled certain desires, I spent more time with my family"* (student, year II, Bachelor's degree).

"*I have learned to be more careful about my health, my lifestyle which is also very important and I have learned to appreciate certain things that I may not have considered so significant"* (student, year II, Master).

"*The main changes are to protect against other dangers, to be calmer, not to judge by appearances and to be better in most cases where it is necessary to be with someone, to think several times before doing something, to be more thoughtful in everything and to believe that things will return to normal in time"* (student, year II, Master).

The last item addressed the ways the students resorted to during the pandemic, so as to maintain or strengthen their resilience. The students' answers were diverse, but we identified some ways that recorded higher frequencies: reading, painting, participating in household chores, watching movies, cultivating hobbies (eg photography), communicating on social networks.

For example, we selected three cases. We are going to present the answers given by the students to the questions.

Table 1. The answers of the students

Items	Romanian student who studies in Romania	Foreign student who studies in Romania	Romanian student who studies in England
How have you been affected by COVID-19?	From my point of view, everyone's life has been affected during this period. As much as we would like to believe that things are the same as before, relationships	Very much.I haven't seen my parents for a year and a half and	I think that, academically, it is much more difficult to access resources such as motivation or to be efficient because, during the pandemic, we faced the impact of change, the need to adapt to the new and the lack

	between people are much harder to build, the online environment can sometimes be tiring and concentration, at least in my case, becomes much more difficult. On the other hand, the fact that I was able to spend more time at home with my family was one of the pleasant parts that helped me get through these moments more easily.	our salaries decreased.	of socialization in the traditional format. For me, the study spaces provided by the university were useful, because for the study hours, an adequate academic framework is also needed. In the pandemic context, the personal plan inevitably overlapped with the professional one and many people in my age group (19 years old) faced moments of anxiety, loss of meaning, discouragement.
How has your body and mind reacted during this pandemic?	Like most people, we initially had a period of fear, followed by a period of resignation and awareness that the only thing we can do is follow the rules and protect ourselves as much as we can. Fear only blocks your mind and feelings and this was the first thing I had to realize to adapt to the current situation.	Quite well	Walt Whitman defined himself as a conglomeration of crowds. During the pandemic, we all had time for introspection, which allowed us to access these crowds of which we are formed, often contrasting. Probably panic and discouragement were man's natural reactions to confronting his own self. We detach ourselves from daily hyperactivity and have, after such an extended period, time to think about our desires, actions and plans. In my case, the body was not always supported by the mind, thus falling into sedentary lifestyle.
How has the pandemic affected your daily routine?	The level of socialization decreased, the moments spent outdoors and the walks decreased. But I discovered passions I	I can no longer go to parties or weddings, visit	The pandemic did not allow me to meet as many people as I would have liked in my first year of college, when

	never had time for and maybe I would have never thought to be attractive for me or that I could have managed, such as painting.	relatives, etc.	socialization is a key factor in interpersonal relationships.
What are the main changes in your life during COVID-19?	I started painting and I discovered that I like it, I had more time to read, cook and spend with my family. On the other hand, work seems much more tiring since we started doing it from home and relations with my colleagues have cooled.	Online studies	The shock, in my case, was brought about by the lack of change from an environmental perspective. It was difficult to see myself in the same situation I was in a year ago, as if time had frozen. Going to a college abroad, I did not consider the possibility of returning for such a long time in the country.
What have you done to maintain or strengthen your resilience?	I read and painted more, I tried to do sports and keep in touch with my loved ones as much as possible.	I started cooking.	I consider exercise, sports in general, an essential activity in maintaining the vitality of the body.

5. Discussions

The qualitative analysis of the answers obtained after applying the questionnaire provides information about the students' degree of resilience. The COVID-19 pandemic has affected all our lives, including the students', making direct and immediate interaction with other people (colleagues, friends) to decrease significantly. Participants expressed their concern about program changes, learning organization and even lifestyle changes. On the other hand, they have become more aware of the importance of health and gave more time to reflection. Resuming certain relaxing activities or hobbies for which they did not find time before was a positive aspect, which contributed to increasing mental endurance.

Communication with family members was one of the main ways of psychological support. No student mentioned that they called or received support from a psychologist, professional therapist or mental health center. It is desirable to have more support for the students in this regard and, at the University level, it is important to multiply the interventions of multidisciplinary teams. L. Waters conducted a review of school intervention programs based on positive psychology, which aim to promote student well-being and academic performance. The author states: "A key tenet within the field of positive education is that the skills and

mindsets that promote positive emotions, positive relationships, resilience and character strengths can be explicitly taught and assessed by schools (Green *et al.*, 2011; Norrish & Vella-Brodrick, 2009; Seligman *et al.,* 2009) (Waters, 2011, p. 77).

Among the identified pandemic effects there is the concern for one's own health and the health of others. This can have negative effects, leading to a lack of concentration, panic attacks, insomnia. In order to cope with stress and anxiety, the students noted, rather, individual activities and exemplified in ways that do not necessarily involve team/ group activity or outside intervention. Most of them resorted to positive coping strategies (meditation and breathing exercises, maintaining routines, spiritual measures), had positive thinking (hope, confidence that it will be good) and resorted to a healthy lifestyle. We did not notice significant differences between the answers of Romanian or foreign students studying in Romania and those of Romanian students studying in Great Britain. Of course, we could notice some nuances in their answers, differentiated by the year of study (I or II), the study program (bachelor's or master's). Beyond the common difficulties, it was more difficult for the first year students to carry out their activities online because this was a new experience, the fact that they could not meet face to face with their colleagues and teachers generating disappointment, regret, loss of enthusiasm.

Although positive education is a relatively new field, the results of our research join similar ones, leading to the idea of the need to use strategies to guide students from the perspective of increasing resilience.

6. Conclusions

The increase of psychic resilience is a constant of the teacher-student activity, an aspect that was brought into focus during this pandemic. We must state that additional studies are needed to determine the effects of the pandemic on the mental health and well-being of the students. We took into consideration the positive mental health and insisted on rhythmic interventions during the current training program, without supplementing the number of hours or changing the contents specific to the educational disciplines. We considered that one of the teacher's roles is also that of counseling and we insisted on offering useful advice, meant to increase the resilience of the students during the COVID-19 pandemic.

Maintaining regular connections with family, friends and colleagues is a very important strategy, even if the way we do it looks very different now. The devices for online meetings can facilitate group exercises, coffee discussions, work meetings in school and professional activities. Excessive exposure to social networks can be a risk to mental health. However, when they do not take up a lot of time, they can be relaxing, stress removing and they can also facilitate communication. Distancing yourself from negative messages and resistance to the desire to frequently check social networks can be very useful to promote a positive mood, especially if we are in difficulty.

We anticipate that there will be more and more intervention programs in order to maintain mental health, an aspect that strengthens our belief that the development of mental resilience is one of the conditions for increasing the quality of life.

REFERENCES

1. Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, Portland: Oregon.
2. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. and Sesma Jr., A. (2007). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In W. Damon and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1, 894-941. New-York: Wiley.
3. Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P. and Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, *41*(2), 143-164.
4. Damon, W. (2004). What is Positive Youht Development? *ANNALS, AAPSS*, 591, 13-24.
5. David, D. (2017). *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*. Iasi: Polirom Publishing House.
6. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D.and Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 475-501.
7. Ellis, A. and MacLaren, C. (2018). *Terapia rațional-emoțională și comportamentală. Ghidul terapeutului*. Bucharest: All Publishing House.
8. Fenwick-Smith, A, Dahlberg, E. E., Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, *6*(30), 1-17.
9. Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J.E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement No. 4,* 213-233. Oxford: Pergamon Press.
10. Garmezi, N. and Masten, A. S. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, *17*(5), 500-521.
11. Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: preventive interventions and their interface with neuroscince. *Annals of the New York Academy of Science*, 139-150.
12. Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, *8,* 1-43. Retrieved at https://bibalex.org/baifa/attachment/documents/115519.pdf.

13. Kovess-Masfety, V., Murray, M. and Gureje, O. (2005). Evolution of Our Understanding of Positive Mental Health. *Promoting Mental Health. Concepts. Emerging evidence. Practice*. A Report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and The University of Melbourne. Editors: Helen Herrman Shekhar Saxena Rob Moodie. pp. 35-45. Retrieved at https://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf.
14. Luthar, S. S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, *71*(3), 543-562. Retrieved at https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/#R162%20http://faculty.wiu.edu/P-Schlag/articles/What%20is%20Positive%20Youth%20Development.pdf
15. Murphy, H. B. M. (1978). The meaning of symptom-check-list scores in mental health surveys: A testing of multiple hypotheses. *Social Science & Medicine*, *12*, 67-75.
16. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, *24*. Cambridge: University Press, 335–344.
17. Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, *28*(2), 75-90.
18. Weare, K. and Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, *29*(S1), pp. i29-i69.
19. Werner, E. E. and Smith, R. S. (1979). An Epidemiologic Perspective on Some Antecedents and Consequences of Childhood Mental Health Problems and Learning Disabilities. A Report from the Kauai Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *18*(2), 292-306.
20. Wu, Y., Sang, Z., Zhang, X. C. and Margraf, J. (2020). The Relationship Between Resilience and Mental Health in Chinese College Students: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-11. Retrieved at https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7012791/.
21. Zolkoski, S. M. and Bullock, L. M., (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, *34*, 2295-2303.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN STRATÉGIQUE FACE AUX DÉFIS MATÉRIELS ET PSYCHOLOGIQUES À L'ÈRE DE LA PANDÉMIE*

Wiem MAGHROUM[1]

Résumé

Dans cet article, il s'agit de penser l'enseignement du design stratégique à l'ère de la pandémie. Un ensemble d'ébranlements de diverses natures que l'apparition du Covid a mis en œuvre, ces ébranlements bouleversent les normes de plusieurs et différents domaines et nous nous intéressons ici au domaine du design en alliance avec l'enseignement. Un domaine qui assure par ailleurs la mise en place de plusieurs éléments participant à la création d'une opération complexe, celle de l'apprentissage : il s'agit principalement des acteurs de cette opération (enseignants et étudiants), de l'espace de jeu de ces acteurs (essentiellement, c'est l'espace de la classe) et de stratégies pédagogiques qui assurent la réussite de cette opération (un ensemble de techniques méthodologiques mises en place par l'enseignant). Ces éléments, à cette ère pandémique, se repositionnent, acquièrent des statuts nouveaux et imprègnent l'espace virtuel comme résultante de l'espacement impliqué par le protocole sanitaire.

Cet article propose donc une investigation profonde dans ces changements et soumet des réflexions à travers lesquelles nous tentons d'analyser et comprendre ce nouveau processus de l'enseignement du design, contenu d'une part, du changement territorial qu'impose l'incarnation de l'espace virtuel, et, d'autre part, des solutions pratiques recherchées par l'enseignant. Aussi, nous nous intéressons à l'impact psychologique de ces changements sur les étudiants comme récepteurs principaux de l'acte de l'enseignement.

Mots-clés : *Design stratégique ; Technicité de l'image ; Apport créatif ; Processus d'enseignement interactif ; Pandémie.*

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] Docteur en Technologies de l'art, Enseignante chercheuse, Université de Jendouba, Tunisie, courriel : wimamg@gmail.com

TEACHING STRATEGIC DESIGN IN THE FACE OF MATERIAL AND PSYCHOLOGICAL CHALLENGES IN THE ERA OF THE PANDEMIC

Abstract

In this article, it is about thinking teaching of strategic design in the era of the pandemic. A set of upheavals of various kinds that the appearance of the Covid has set in motion, these upheavals upset the standards of several and different fields and we are interested here in the field of design in alliance with education. A field which also ensures the establishment of several elements participating in the creation of a complex operation, that of learning: it is mainly the actors of this operation (teachers and students), the space of play of these actors (essentially it is the space of the class) and of pedagogical strategies which ensure the success of this operation (a set of methodological techniques put in place by the teacher). These elements, in this pandemic era, reposition themselves, acquire new statuses and permeate virtual space as a result of the spacing implied by the health protocol.

This article therefore offers a deep investigation into these changes and submits reflections through which we attempt to analyze and understand this new process of teaching design, which, on the one hand, contains the territorial change imposed by the incarnation of virtual space, and, on the other hand, practical solutions sought by the teacher. Also, we are interested in the psychological impact of these changes on students as primary receptors of the act of teaching.

Key words: *Strategic design; Technicality of the image; Creative input; Interactive teaching process; Pandemic.*

1. L'enseignement du design stratégique

Il va de soi que l'évolution technologique avait engendré une évolution au niveau de la terminologie. Dans le domaine du design, on parle du design stratégique. Une conception visant à répondre aux attentes d'un public averti et actualisé à travers des stratégies communicatives nouvelles ou rénovées. Ainsi, le markéting nous propose un design social qui cible non seulement des consommateurs ou des clients, mais aussi des citoyens. Dans ce sens, un projet design prend de plus en plus de l'ampleur dans le sens où il acquiert un impact sur l'individu et sur la communauté. Et en résulte que les stratégies qu'évoque ce projet deviennent de plus en plus *intelligentes* et parfois même transgressives.

Afin d'explorer toutes ces modalités de la création d'un projet de design stratégique, nous optons à décortiquer les composantes de ce projet : il s'agira dans une première partie de s'interroger sur son rapport à la technique et dans une seconde partie de pénétrer son apport créatif. Ceux, tout en proposant une investigation dans le passage de la conception vers la création.

Ceci dit, l'analyse de la technicité de l'image en rapport avec les techniques de l'enseignement de cette même image, nous a paru utile, tant pour comprendre le passage évoqué plus haut de la conception vers la création dans le cas d'un projet design, tant pour réussir certaines définitions opérationnelles de l'acte de son

enseignement. Dans ce sens, et dans l'objectif d'optimiser cette réflexion, nous articulons les deux questions suivantes :

Quelles sont les approches théoriques qui peuvent jouer un rôle de médiation vers la compréhension des normes techniques de l'image dans un projet design ?

Comment peut-on se baser sur ces approches pour enseigner le design et pour en trouver les techniques les plus efficaces ?

1.1. Technicité de l'image et techniques d'enseignement

La conception d'un projet design fait appel à plusieurs disciplines tels la sémiologie, l'art, l'ergonomie et l'infographie : l'apport de chacune de ces disciplines s'avère important, voire indispensable pour répondre à une stratégie déjà mise en place.

À ce stade de notre recherche, nous tournons notre viseur à la sémiologie, une science dont les normes interprètent très bien, depuis De Saussure, passant par Barthe et Eco, la technicité de l'image en tant qu'expérience vécue : on parle ici de la résonnance d'un texte, du sens d'une image et de la valorisation d'un objet. Donc, lors de cette expérimentation sémique, nous trouvons que les codes linguistiques évoquent un sens référentiel, c'est à dire un sens qui se réfère à une origine concrète et connue faisant partie, déjà, du triangle sémique (signe, signifiant, signifié). Et c'est à travers ce triangle que l'interprétation du texte ait lieu. Dans *La Chambre noire*, R. Barthes explique l'importance du référent : « Ce que j'intentionnalise dans une photo, ce n'est ni l'Art, ni la Communication, c'est la référence qui est l'ordre fondateur (…) le ça a été ». En résulte de cette réflexion barthiènne que l'interprétation d'un signe dépend de la relation (sensible et cognitive) que l'on a avec l'origine de ses fondements qu'est son référent. Et on cite ici l'exemple de la marque *Apple* et de la marque *Nina Ricci* qui ont eu recours à la pomme comme l'objet de leurs stratégies de communication. C'est effectivement à travers la cognition que nous résolvons la connotation religieuse et mythique de la pomme symbole de l'histoire d'Eve et Adam, et c'est à travers notre sensibilité par rapport à cette histoire évoquant un objet du sacré que nous nous sentons imprégnés par une connotation de l'originaire, l'originelle et de l'authentique absolue qui désignent les axes communicationnels de ces marques là. Nous concluons donc que l'expérience interprétative, soit en termes linguistiques soit en termes iconiques, est étroitement liée au référent et surtout aux liens individuels et collectifs que nous tissons avec ce référent. De cette réflexion fusent un axe stratégique très important dans la construction d'un projet design, celui de la recherche identitaire : un concepteur cherche à créer une identité visuelle qui incarne le récepteur et l'invite à s'y identifier. Ceci dit, la technicité d'une image est un processus qui met en œuvre un ensemble de techniques opérationnelles qui tentent de répondre à la question suivante : Comment créer un sens visible et lisible de la part du consommateur de l'image mise en œuvre ?

Aussi, parmi les axes sur les quels travaillent les concepteurs du projet design, c'est la création d'un sens à partir d'un objet ; il s'agit de l'application d'une certaine action sur la valeur des objets. Cette action peut être dans le sens d'une valorisation

ou d'un effacement de charges valorielles. Par ailleurs, une certaine distinction entre la valeur première d'un objet et la valeur ajoutée à ce même objet permette le jaillissement d'un sens nouveau. Dans cette même perspective de pensée, F. Ponge dans *Le partie pris des choses* (2009) expose les méta- fonctions des objets anodins, qui, contiennent un sens caché, dévoilé seulement que par la décision d'un artiste, d'un poète ou d'un écrivain. Dans *Le Système des objets*, Jean Baudrillard va plus loin que les méta-fonctions pour discuter un certain vécu des objets et une certaine connotation sociale. Donc, l'objet sémiologique comme objet d'un projet de design part d'un sens premier, connu, vers un sens construit, créée, connoté, voire symbolisé. Le rôle du designer dans cette opération réside dans l'analyse de la première valeur de l'objet afin d'en tirer un sens nouveau, ce sens extériorise la charge valorielle positive et cache la valeur négative afin de manipuler l'entre deux (la valeur vraie) et de communiquer la facette qui mette en exergue ses objectifs stratégiques. Comme le cas d'une coquille mise en valeur à travers ces qualités de protection et d'imperméabilité dépassant le caractère d'enfermement.

Suite à cette approche théorique dans la technicité de l'image à travers l'exemple de la sémiologie, notre attention est tournée plus particulièrement, à ce niveau, vers les techniques de l'enseignement de cette approche qui fait partie de la création d'un projet de design.

Dans son ouvrage, *De l'écrit l'écran*, (LIMOGE, 2013), décrit le passage de l'ordre narratif littéraire vers un ordre narratif dans l'image, ce passage part de la migration des codes romanesques vers des codes visuels ou audiovisuels et de la conception d'une double ou d'une triple narration. Nous partons de cette idée afin d'expliciter notre méthodologie d'enseignement des étudiants dont la spécialité est le design image. Et ce, vu la nature de ces étudiants dont la plupart sont issus d'une formation littéraire en baccalauréat, et qui sont habitués à lire des textes, des histoires ou des romans, trouvent une difficulté à analyser et à interpréter une image qui enveloppe un ordre narratif nouveau voir transgressif parfois en le comparant par celui d'un texte. Et dans ce sens, la première contrainte à surmonter dans l'enseignement de la spécialité Design image s'avère la suivante : Dépasser le rôle classique d'un récepteur qui consomme le premier niveau narratif d'une image et acquérir des capacités techniques à travers lesquelles comprendre l'efficacité opérationnelle et communicative de cette image. Ceci dit, nous avons eu recours, comme première étape, à une méthodologie transversale qui se base sur l'apport des approches théoriques qu'on a citées plus haut et qui servaient comme moyen pour comprendre la technicité de l'image.

La première approche était donc une approche sémiologique. Nous avons eu recours à un travail d'analyse de différents supports : l'analyse s'effectue en dénotant les composants de l'image puis en connotant ces composants pour finir avec une conclusion qui illustre le sens que véhicule cette image et le message évoqué par l'agencement de l'ensemble de ses composants. L'étape de la dénotation fait appel à une connaissance variée touchant aux disciplines proches, comme l'art plastique, l'art décoratif ou la scénographie. Dans cette étape, on s'intéresse à la description du contenu : composition (type de composition), formes (agencement des formes),

couleurs (à quelle palette et à quelle époque fait-elle référence), niveaux des plans (angle de prise de vue, valeurs et superposition des plans), objets (symbole et signification des objets mis à l'image)… l'inventaire de ces éléments et de leurs agencements permet à l'étudiant d'aboutir à certains objectifs expliqués et mis en place avant le début du travail d'analyse :

Définir le format, le registre et le genre de l'image.

Décrire l'ambiance graphique de l'image et en déduire le contexte de son édition.

Soulever la connotation de techniques utilisées.

Tirer le sens estimé à travers l'emploi d'objets symboliques.

Ces objectifs sont illustrés lors de l'étape de la connotation à travers laquelle l'étudiant ait recours au cours de la sémiologie et trace le parcours cognitif des éléments dénotés pour finir à une déduction des images mentales articulées à travers des signes et des symboles. L'exercice de la sémiologie permet à l'étudiant de toucher de près les méthodes de construction de sens et de figures en prenant en considération la signification de chaque technique d'une part, et en revenant sur la philosophie de la marque ou de l'organisation que le designer traduit à travers sa conception, d'une autre part.

Après avoir réussi cet exercice à travers lequel l'étudiant manipule la technicité de l'image, il a été question de tisser des liens entre cette technicité et la stratégie communicationnelle d'une organisation. Et c'est à ce stade que nous avons exploité l'approche théorique explorée autour de la sémiotique de l'objet. Nous avons commencé par un corpus artistique : revoir l'objet à travers l'histoire de l'art comme objet de la création avait permis aux étudiants d'entrevoir son évolution, le contexte de la naissance de l'objet design et les différents attributs qui lui ont été adressés. Nous avons aussi cité à ce propos plusieurs exemples d'objets comme la chaise et la table étant objet de l'art et objet du design. Et c'est dans ce sens que les créations de Paolo Deganello, architecte et designer italien du XXème siècle étaient un exemple utile pour mieux expliciter le processus de la mise en image et de la mise en forme d'une idée créative.

> *« À l'ère du numérique, la forme est un ensemble de points, j'ai pris une portion de sable, un ensemble de petits grains de quartz en céramique liés entre eux par un polyptère et j'y ai enfoncé quatre poteaux en bois répétant le geste élémentaire d'un enfant qui découvre comment un poteau peut se tenir dans le sable »* (DEGANELLO, 1985)

Ce passage est un extrait de la description faite par Deganello à ses tables, les *Tavolis Artifici*, fabriqués par Cassina en 1985. Ces tables reflètent une expérience conçue par le designer et vécue par la suite par l'utilisateur de cet objet. La décoration en plastique avec divers objets et fétiches permet à cet usager de choisir lui-même sa décoration : des brins, des pétales ou des photos de proches. L'espace consacré pour ces objets personnalisés offre une possibilité pour imaginer, pour faire émerger des signifiés et pour opérer l'intention conceptuelle du designer. L'objet devient capable

de créer un processus du jeu où les attributs que le designer lui a consacrés lui permettent d'avoir sa propre ligne caractérielle d'une part, et de refléter le caractère de son usager d'autre part. Ce dernier se trouve impliqué dans un dialogue fictif avec son objet dans sa dimension matérielle et sensible où les *Tavolis Artifici* lui communiquent des horizons nouveaux en matières d'usage et lui connote une expérience sensible sur le plan de l'affect : l'objet de la table devient un objet dynamique, il change en fonction de l'action de son usager qui devient un usager actif. Les actions faites sur la table reflètent un état d'âme, transcris un moment bien précis ou une certaine situation.

En associant cet exemple aux modèles d'analyses sémiologiques, les étudiants commencent à incarner la poïétique de la construction d'un projet design. L'objectif était donc de pénétrer le mode de pensée et le mode d'action d'un concepteur afin de comprendre *le trajet causal* (BARTHES, Degré zéro de l'écriture) de la mise en image et de la mise en forme d'une idée. Et c'est à ce stade-là que nous avons mis en place l'hypothèse suivante : Si la conception technique permet d'agencer des idées et de communiquer une stratégie de travail, dans quelle mesure parle-t-on d'une idée créative et suivant quel mode d'opération une stratégie de communication est-elle considérée comme vigilante ?

1.2. L'enseignement du design image comme projet créatif

Il s'agit dans cette partie d'entrevoir le projet design comme une conception créative et de présenter les solutions méthodologiques pour l'enseigner en partant de cette perspective. De cette réflexion sur les différentes possibilités d'aborder un projet de design comme un projet créatif nous avons commencé par l'établissement d'un lien entre les deux phases suivantes : conception, créativité. Et pour ce faire, nous avons eu recours à un support de cours audiovisuel que nous jugeons utile dans cette étape, le documentaire produit par ARTE et réalisé par Michèle Cohen « Le Monde merveilleux de la publicité ». Ce documentaire interroge les acteurs de la création publicitaires : présidents, managers, créatifs, rédacteurs, réalisateurs, concepteurs et metteurs en scène. Dès la nomination des métiers une nuance est déjà établie entre création et créativité, il y en a ceux qui sont responsables de la création d'un projet marketing, un projet qui sert pour vendre un produit, et ceux qui sont responsable de la mise en œuvre d'idées originales et de pistes artistiques nommés les créatifs. Dans ce documentaire qui fait l'inventaire de projets de marques très connues comme Lévis, Ikea, Eram, Air France, Pepsi, Coca, Évian et Perrier, on interroge les liens entre art et commerce, entre argent et talent, et, entre besoin et désir.

> *Attirer l'attention du consommateur, susciter sa curiosité, son amusement, son émotion et faire naître chez lui une petite étincelle de cette chose exquise, mystérieuse, obscure, que l'on appelle : désir. Tel est leur travail de chaque jour.*
> *Grossièreté du matraquage ou courtoisie de l'invitation. Injonction du "C'est bon, mangez-en", "achetez en", ou jeux psychologiques librement consentis avec l'intelligence du consommateur*.

Le passage ci-dessus est un extrait de la voix off qui introduit le documentaire et commente les séquences qui y passent. Il s'agit d'un investissement dans la relation avec le consommateur. Ce dernier étant la cible de la stratégie de communication fait l'objet d'une étude psychologique et sociale. L'on interroge ses habitudes, ses envies, sa manière de penser, sa vision et son comportement afin d'agir et de manipuler parfois même ses intentions. Il en résulte que l'équipe interrogée dans ce documentaire est compartimentée en deux : ceux qui sont responsables de la publicité comme projet de création et ceux qui sont responsables sur la dimension créative, la communication entre ces deux parties est assurée par le manager qui est sensé orienter son équipe selon un travail d'analyse et de détermination : analyse du marché, des tendances, des besoins et des attentes et détermination de l'environnement socio-économique, du repositionnement des cibles et du placement des supports classiques et numériques sur le marché.

Ce documentaire nous a paru intéressant, car il nous invite à penser un projet design (dans le cas du design publicitaire) dans sa pratique communicationnelle et dans sa qualité créative. Et pour mieux entrevoir l'ensemble des réflexions articulées, nous avons analysé le cas de la marque IKEA tout en avertissant les étudiants à prendre en considération la méthodologie d'analyse déjà vue (dénotation et connotation), l'apport symbolique des objets employés et l'agencement des signifiés comme image mentale communicant avec le consommateur :

Dans la publicité de « IKEA », on voit une femme qui prend une lampe et la jette en dehors de sa maison, un plan demi-ensemble sur la lampe (prise de vue nette) et au fond la femme retournant dans sa maison (prise de vue floue), puis un travelling avant à travers lequel la caméra s'approche de la lampe pour montrer son état (l'objet vibre à cause du vent et de la pluie qui commence à tomber), un gros plan sur la lampe qui donne un sentiment d'isolement et de tristesse, c'est tout comme si l'on a jeté un enfant dehors pendant la nuit et qu'il tremble de froid. Un montage alterné entre le cadrage serré sur l'état de la lampe (une vue en plongé) et le cadre en contre-plongée sur une pièce allumée de la maison, qui accentue le sentiment de la peine crée chez le spectateur envers cet objet. D'un coup, un homme entre dans le cadre qui centre la lampe et se penche vers la caméra (il parle directement au spectateur) et réclame : « Vous avez de la peine pour cette lampe ? C'est parce que vous êtes cinglés. Elle ne ressent rien. Et la nouvelle et beaucoup mieux ». Puis on voit le logo de la marque IKEA qui s'affiche sur l'écran.

Encore une fois le publicitaire manipule le spectateur en détournant sa vision, mais ici c'est en ciblant le côté sentimental et émotionnel. En créant aussi un cadre narratif (ici la dimension cinématographique joue un rôle important) qui tourne le viseur sur le côté fictionnel dramatique du spot. L'objectif de cette publicité est d'agir sur les habitudes du consommateur et de l'encourager à rénover sa maison en achetant des produits nouveaux et en délaissant les anciens. Cette marque travaille sur le concept de la rénovation à travers l'action de la négation de *la standardisation de l'intimité* (Normani, 2002, Percorsi dell'abitare : pratica oggettuale) ; il s'agit de communiquer au consommateur de nouvelles manières d'incarner son espace et de personnaliser ses objets.

À travers cet exemple, l'étudiant touche de près la conception d'une stratégie de communication, comment agir sur les habitudes du consommateur et à travers quelles méthodes éveiller chez lui un certain désir d'acheter, de changer, de rénover. Il s'agit surtout de soulever la part artistique et créative qui assure l'accroche du spectateur et par la suite la mémorisation du message.

Si d'une investigation dans la technicité de l'image et dans la créativité comme partie indispensable dans un projet design nous avons pu mettre en place des méthodologies d'enseignement qui explorent et explicitent ces axes-là, dans quelle mesure ses méthodologies seront-elles appliquées dans le contexte d'un enseignement à distance ? Et que sera l'impacte de cet espacement sur l'étudiant, d'une part, et sur l'acte de l'enseignement d'autre part ?

2. Perspectives d'enseignement à l'ère de la pandémie

Comme nous l'avant déjà mentionné dans le résumé de cet article, l'apparition du COVID-19 est à l'origine de plusieurs bouleversements touchant différents domaines tel l'enseignement. Dans le contexte de cette pandémie et dans l'obligation de la distanciation et du respect des protocoles sanitaires qui en dérive, l'enseignement à distance s'avère comme l'unique solution qui assure une certaine continuité pédagogique et éducative. En résulte de ce nouveau système la mise en place de stratégies et de solutions qui lui sont adéquates. Ceci dit, les méthodologies d'enseignement classiques sont adaptées aux normes de l'espace virtuel où enseignants et étudiants s'y trouvent incarnés selon un dispositif de communication interactif.

2.1. Nouvelles conditions, nouveaux défis : Le dispositif interactif

Quittant l'espace de la classe, l'enseignant rencontre nombreux défis : l'absence matérielle de l'étudiant, la perte de l'affect comme médium opérationnel ainsi que la dispersion de l'expressivité et des réactions immédiates des étudiants. Face à ce bouleversement des modes opérationnels classiques, l'enseignant doit, comme première étape, s'approprier le nouveau dispositif d'enseignement à distance :

Réorganiser les cours, désormais nommés des e-cours, ils sont modélisés suivant les nouvelles modalités de leur réception : un cours classique est accompagné des explications et des commentaires de l'enseignant qui, à travers le ton et le rythme qu'il suit, invite l'étudiant à focaliser et à détecter le fil conducteur du contenu du cours. Par ailleurs, dans un e-cours, un objectif doit être clairement souligné, des axes stratégiques sont mentionnés dans la première partie du cours et le nombre d'exemples augmente afin de garantir l'assimilation de toute idée véhiculée. Dans ce sens, un e-cours s'articule selon une fragmentation de la matière présentée de telle manière on assure l'assimilation de chaque partie tout en évitant un produit énigmatique et dans l'objectif de s'assurer que l'étudiant acquit une réception progressive des informations fournies.

Se repositionner dans l'espace virtuel comme un espace de jeu de l'opération de l'enseignement. Il va de soi dans ce sens de choisir les applications et les

plateformes les plus adéquates à la nature de la matière enseignée, au nombre d'étudiants et à la spécificité de la branche disciplinaire : parmi de multiples supports numériques qu'offre l'espace virtuel, l'enseignant choisit un support à travers lequel une soumission des e-cours est possible, une interaction directe avec les étudiants peut avoir lieu et un feed-back est assuré. Ce est dans l'objectif de respecter la catégorisation particulière d'une formation à distance.

Revoir les modalités d'évaluation dans le cadre de l'espacement et de la distanciation entre enseignant et étudiant. Une nouvelle perspective du concept de l'épreuve a lieu et le contrôle des examens comme moyen classique de l'évaluation acquit de nouvelles dimensions : nous confrontons, dans la condition d'un apprentissage e-learning, une difficulté pour surveiller le rendu et les écrits des étudiants à travers l'écran et de contrôler entre autres leur accessibilité aux moteurs de recherches disponibles via internet. Ceci dit, il est plus fructueux d'avoir recours à une épreuve interactive, directe et simultanée.

Dans une deuxième étape, il s'agit de revoir les techniques d'enseignement d'un projet design dans sa dimension technique et créative. Dans cette perspective, nous avons revu les modalités de la transmission des acquits théoriques et des approches pratiques en nous basant sur les exemples de cours cités plus haut. En ce qui concerne l'approche sémiologique, nous avons eu recours à une pédagogie inversée : au lieu de communiquer des e-cours puis en expliquer le contenu, il s'agissait plutôt de l'organisation d'un e-classe à travers une application d'enseignement à distance comme le *Zoom* ou le *Microsoft Teams* pour analyser des corpus partant d'une image fixe (une œuvre picturale, une photographie, une affiche, un logo…etc.) vers une image animée (un enregistrement vidéo d'une installation artistique, un spot publicitaire ou de sensibilisation, des captures vidéo de publicités interactives…etc.) ; l'analyse est faite à travers des boîtes de dialogue à travers lesquelles chaque groupe d'étudiants présente sa proposition pour finir avec une correction collective où nous articulons le propos sémiologique de l'exemple traité. Par la suite, nous soumettons le e-cours qui détaille ce qui a été évoqué lors des e-leçons. Cette pédagogie permet d'éveiller chez l'étudiant le désir de découvrir les théories propres aux analyses faites d'une manière interactive et de bénéficier de l'apport d'un travail de collaboration (une inter-communication entre les groupes) où l'étudiant entre dans une dynamique participative. Cette démarche affronte néanmoins certaines difficultés, car les étudiants, connectés au réseau internet, accèdent aux analyses fournies par les moteurs de recherche et essaye de les copier; dans l'objectif de dépasser cet obstacle, nous avons mis en place un logiciel de plagiat afin de les pousser à élaborer leur propre réflexion.

En ce qui concerne l'approche pratique, nous avons pris en considération les deux axes majeurs caractéristiques d'un projet design conçu comme création d'une part, et comme conception créative, d'autre part. Pour ce faire, nous avons exploités les horizons de la technopédagogie comme résultante d'un enseignement à distance voire d'un enseignement via des supports technologiques pour présenter les étapes de la création d'un projet design. Dans ce sens, nous avons eu recours à des conférences interactives ; lors de ces conférences, nous lançons à chaque fois un

concept qui sera analysé et explicité au gré de cette inter-communication. Nous citons comme exemple le concept du *Design Thinking* ou *La pensée design* Tim Bron 2010, (L'Esprit Design, éd Pearson). Chaque étudiant face une recherche immédiate et rejoint la conférence pour transmettre ce qu'il a compris à travers la collecte de données qu'il a faite. À travers cette démarche, qui exploite l'outil internet devenant un support pédagogique, l'étudiant apprend à filtrer les approches et à définir un fil conducteur (un sous-thème) pour guider sa recherche et éviter de se perdre dans une infinitude de réponses possibles. En résulte donc de ces conférences interactives, que nous avons pu définir en un premier niveau le concept *Design Thinking* qui présente la machine productrice d'une création design : La définition d'une stratégie design qui désigne la philosophie générale d'une organisation résumant sa vision par rapport au marché et aux cibles visées ; tester la validité d'une idée ; analyse des méthodes des moyens d'aborder un marché déjà existant et la création de nouveaux marchés : envisager des transformations à venir, prévoir les changements, anticiper les tendances ; l'étude des comportements des consommateurs et de leurs évolutions par rapport à l'environnement socio-économique et la mise en place d'une stratégie d'étude des acteurs opérationnels et des facteurs influenceurs du marché ; la conception et la présentation d'une identité à travers des signes graphiques ; la création de symboles à travers des objets re-valorisés ou détournés ; savoir canaliser et diriger le désir des consommateurs et, la mise en place de moyens pratiques pour tester l'efficacité et la faisabilité du projet design.

En un deuxième niveau, nous avons combiné le travail fait via les e-classes animés et les conférences interactives à travers une analyse évolutive de la marque *Apple* où nous avons mis en œuvre les connaissances sémiologiques acquises et la nature de la création design expliquée à travers le concept du Design Thinking afin d'entrevoir la spécificité des stratégies de cette marque qui projettent sa qualité créative. La première règle que nous avons soulevée ensemble à travers les exemples analysés (des spots faisant partie d'époques différentes) qu'il n'y a pas de formules strictes, il y a plutôt une idée innovante qui part du besoin du consommateur et le dépasse en éveillant chez lui un certain désir. À travers le spot publicitaire du HomePod « Welcome Home » réalisé par Spike Jonze, il a été question de créer un film publicitaire qui rejoint l'identité de *Apple* et trace sa stratégie de communication qui se base sur l'appropriation de produits *Hi-tech* et que ces produits-là fondent de nouveaux modes d'accès à notre environnement. Mais, le réalisateur avait rajouté sa touche créative en incarnant le processus cinématographique par excellence : le spot adopte les trois phases classiques du scénario, dont une exposition, un élément déclencheur et un dénouement. On voit des plans descriptifs, courts et rapides montrant la routine d'une femme qui rentre du travail, puis la mise en marche d'un HomePod qui transforme l'espace de la maison en un espace en couleurs, un espace dynamique, les murs s'ouvrent au vrai sens du terme, les meubles et les objets bougent en fonction des tons des enceintes intelligentes et la femme se met à danser et à suivre la musique en créant toute une chorégraphie. Lorsque le HomePod s'arrête, tout se remet dans l'ordre. Donc, le réalisateur avait crée un rythme magique

avec une ambiance surréaliste qui connote le sens de la joie, de la folie et du voyage dans l'espace de la maison.

Les étudiants ont pu à travers l'analyse de cet exemple distinguer le concept de la re-présentation dans le spot publicitaire qui dépasse celui de la monstration : il s'agissait de montrer la fonction du produit et son influence sur l'espace de la maison, mais à travers des médiums comme les formes, les couleurs et la danse ce qui présentait le part créatif dans la publicité de cette marque.

Pour conclure, il va de soi de mentionner l'importance des plateformes numériques et de l'outil internet qui ont facilité la tâche de l'enseignement à distance surtout en donnant lieu à une interactivité tridimensionnelle entre enseignant, étudiant et supports de cours. Cette interactivité avait assuré des feedbacks immédiats qui permettaient à l'enseignant de mieux valoriser l'assimilation des cours. Mais, la question que nous nous posons à ce stade, une question qui part d'une inquiétude par rapport aux mesures prises lors de ce passage obligatoire des cours présentiels vers les cours à distance, concerne l'impact psychologique de cette transition sur les étudiants : quel est donc le degré d'acceptation de cette transition et qu'elle influence portera-t-elle sur la motivation de l'étudiant ?

2.2. L'impact psychologique de l'espacement sur les étudiants

Il va de soi, en un premier temps, de mentionner que l'apparition de cette pandémie a une grande influence sur tous les individus voire sur le monde entier. Une situation de stresse qui distingue notre vie quotidienne, les journaux, les réseaux sociaux et tout support médiatique nous rappelle les statistiques, le nombre de morts, le nombre de personnes affectées, les mutations, l'apparition de nouvelles souches… etc. une infinité d'informations qui tournent tous autour de ce virus. Nous sommes, face à ces informations et face aux incertitudes de pouvoir vaincre cet ennemi microscopique, incarné dans ce cercle vicieux de la crainte.

L'étudiant, faisant partie de cette boucle d'horreur, il confronte aussi une situation de stresse, de peur et parfois de mélancolie. D'une part, il est entrain de perdre de plus en plus son équilibre familial et social, d'autre part, il est face à une instabilité qui caractérise son milieu universitaire vu que le mode d'enseignement dépend de l'évolution du virus et des protocoles sanitaires. Cette vibration et cette instabilité sont à l'origine d'une anxiété continue. Ceci dit, une étude analytique de cette expérience s'avère indispensable dans l'objectif de comprendre sa part psychologique et émotionnelle, et d'envisager des solutions pratiques pour renforcer la motivation de l'étudiant.

Nous pensons qu'une réflexion autour de l'impact psychologique de cet espacement qu'a subit l'opération de l'enseignement nous met face à une attitude de jugement, un jugement par rapport à la valeur perdue de l'enseignement présentiel et un jugement de la valeur ajoutée de l'enseignement à distance. Dans ce sens, il est question d'étudier l'acceptation du passage vers un processus d'enseignement à distance. Nous avons remarqué que la majorité des étudiants ont montré au début un refus à ce processus, habitués à se déplacés vers l'espace de l'institut, contacter leurs collègues, avoir des temps de pause dans la cour, dans la bibliothèque ou dans un

petit coin d'un café de l'école, ils se trouvent braqués devant leurs ordinateurs communiquant à travers des écrans et des casques. Les étudiants quittent l'espace de la classe et affrontent par conséquent une situation d'isolement et de fermeture. Cette situation augmente le taux de stresse et diminue la motivation vers les cours. À cet égard, la mission des enseignants doit être précédée par un éveille du désir d'apprendre dans ces nouvelles conditions. Par ailleurs, il est question de mettre l'accent sur les plus de cette rencontre virtuelle, aider l'étudiant à prendre conscience de son utilité en termes de diminution de risques de contamination et en termes d'efficacité comme solution pédagogique. Il s'agit donc de le rassurer par rapport aux résultats envisagés dans le cadre d'un apprentissage à distance.

Plusieurs études ont été faites dans l'objectif de comprendre le vécu de l'étudiant lors de cette expérience et les statistiques démontrent l'élévation des symptômes psychologiques de détresse et parfois de dépression. Malheureusement que les précautions faites dans l'objectif de protéger la santé physique des étudiants engendrent des risques sur la santé mentale. Un manque de confort et de bien être est visiblement noté. Dans ce contexte, nous remarquons que plusieurs instituts ont organisé des cycles de formations pour les enseignants afin de leur expliciter les normes techniques d'une formation à distance sans pour autant s'intéresser aux impacts psychologiques de cet espacement sur les étudiants, ce qui explique entre autres l'échec de cette expérience surtout en la comparant avec la formation présentielle. Ceci dit, en tournant notre viseur vers la spécialité « Design » comme exemple, nous remarquant que l'étudiant, dans les nouvelles conditions imposées par la pandémie, a été privé du contact physique avec ses collègues, un contact qui faisait l'objet de débats et de discussion autour de leurs projets comme il a aussi été privé des sources d'inspirations et de méditations qui étaient à l'origine d'une certaine créativité. Cette privation qui induit vers un certain blocage influence d'une manière remarquable la psychologie des étudiants.

3. Conclusion

L'enseignement supérieur à l'ère de la pandémie est entrain de subir des changements radicaux; ces changements doivent, à notre avis, faire l'objet d'études analytiques et expérientielles afin d'envisager des solutions pratiques et efficaces. De notre part, nous avons essayé à travers cet article d'introduire la branche du design comme exemple sur lequel nous avons articulé l'approche suivante : il est probablement fructueux d'entrevoir un projet design dans sa dimension technique et créative dans l'objectif de mettre en place des méthodologies d'enseignement qui leurs sont propre, par la suite, une analyse de la transmission de ses méthodologies vers l'espace virtuel dans le contexte d'un enseignement à distance s'avère indispensable, ce, en prenant en considération l'influence psychologique de cet espacement sur l'étudiant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage.* (1ère éd.). Paris : Quadrige.
2. Basque, J. (2017). « Quelques critiques adressées aux méthodes classiques de design pédagogique et implications pour une « nouvelle ingénierie pédagogique », Colloque « Vers une nouvelle ingénierie pédagogique pour les environnements numériques d'apprentissage », *Congrès ACFAS 2017*, 8-12 mai 2017, Université McGill, Montréal, Canada.
3. Bourdet, J. F. (2014). « Les problématiques de conception en formation à distance : Logiques et contextes du web » *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, n°2* (7), [en ligne], consulté le 31 juillet 2018, http://journals.openedition.org/dms/808
4. Boutinet, J. P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
5. Dominique, B. (2016). *Sociologie du numérique.* Paris : Armand Colin, coll. « U Sociologie ».
6. Dorst, K. (2019). Co-evolution and emergence in design. *Design Studies. 65,* 60-77.
7. Findeli, A. (2001). Rethinking design education for the 21st century: Theoretical, methodological, and ethical discussion. *Design issues, 17*(1), 5-17.
8. Findeli, A. (2016, 21 novembre). *Le cœur théorique du design est-il vide ? Communication présentée au Quel visage pour une théorie du design ?,* CRAL - Centre de Recherches sur les arts et le langage.
9. Francis, P. (2009). *Le parti pris des choses*. Paris : Gallimard.
10. Louis, L. (1995). *La différenciation pédagogique*. Paris : PUF.
11. Lubart, T. (2018). *The Creative Process: Perspectives from Multiple Domains. Basingstoke*. Royaume-Uni: Palgrave Macmillan UK.
12. Lubart, T., Mouchiraud, C. et Tordjam, S. (2003). *Psychologie de la créativité.* Paris : Armand Colin.
13. McLuhan, M. (1968). *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme.* Paris : Seuil.
14. Rodionoff, A. (2010). *Interroger Le Virtuel : Architecture, Territoires, Création Numérique. Habilitation A Diriger Des Recherches En Sciences De L'information Et De La Communication* — Université Paris VIII.
15. Rodionoff, A. (2012). Les Territoires Saisis Par Le Virtuel. Rennes : Pur, Coll. « Espaces Et Territoires ».
16. Proulx, Serge (2017), « L'injonction à participer au monde numérique » Communiquer. *Revue de communication sociale et publique*, n°20, pp. 15–27.
17. Vial, Stéphane (2015), « Qu'est-ce que la recherche en design ? Introduction aux sciences du design », *Sciences du Design, n°1*, pp. 22–36.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

FREE TIME ACTIVITIES IN THE TIME OF COVID-19 PANDEMIC*

Andreea Aurora Maria BUGA[1]

Abstract

The cultural changes that took place in recent centuries have led to the appearance of several models of spending free time that highlight the wish of an individual to dispose of his/ her own time organized in the most original way. Spending free time as well as recreation is often considered a state of mind, during which the individual experiences a process of transformation marked by freedom of choice and personal enrichment. If free time is used judiciously, it becomes a means of forming human personality and permanent education.

The moment the sanitary COVID-19 crisis appeared, humanity found itself in a new context, completely unusual, totally atypical for the existing civilization. Despite the unimaginable power of the new intelligent, sophisticated, advanced technologies it possesses, humanity has suddenly found itself powerless when faced with the new challenge, unprecedented in history. The concern came from the severity of the disease, but especially from its very aggressive contagion: a simple sneeze, even normal breathing in relation with other people can transmit the disease. However, the lack of means of prevention and treatment of the new disease accentuated the collective state of panic and confusion (Zamfir, Zamfir, 2020, p. 6).

There are studies that show that the first immediate impact of Coronavirus was recorded on the way of living/ lifestyle of people, by the sudden change of habits regarding the organization of professional and free time.

Key words: *Education for free time; Time budget; Sports activities; Pandemic.*

1. Introduction

The idea of free time has been talked about since antiquity. According to the definition given by J. M. Dumazadier, free time represents that segment of time when each individual has certain preoccupations to which he devotes himself voluntarily, after getting free from his/ her professional, family and social obligations.

The way free time is used as well as the types of activities engaged are different from one individual to another depending on its limits and size. Thus, we

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] PhDc, Doctoral School in Humanities and Social Sciences, University of Craiova, Romania, e-mail address: ada.buga@yahoo.com

can talk about: *daily free time* dedicated to self-training, fun and sports activities, various meetings, reading, etc.; *free weekend time* (weekly) used for tourism, sports activities, watching shows, etc.; *free time reserved for rest leave* intended, as a rule, for practicing various forms of tourism, etc.

Nowadays, the concept of free time has a wide usage; called "loisir", "leisure", "freizeit", translated as "leisure"/ "pleasant occupation", the meaning is not differentiated too much from one person to another.

Sociologist Joffre Dumazedier (1974) defines free time as a set of activities to which the individual can devote himself fully, according to his preferences, either to recover, or to have fun, to develop his training or even information after fulfilling his professional, family and/ or social obligations.

The psycho-social side of free time is highlighted as far as the individual has different lifestyles or represents rationally and symbolically his way in life, the following day, he projects himself immediately or in perspective. In order to know a man, it is necessary to know his valences (what he likes, what he rejects, how he uses time).

According to the way he defines the socio-pedagogical concept of "loisir", Joffre Dumazedier (1974) deduces the three "d", namely: *detent, development, diversion* (delassement, developpement, entertainment). By establishing these three functions, J. Dumazedier shows that, in their free time, people perform the activities with pleasure, and their choice is made by the individual.

Free time, in the most developed European countries, has exceeded the length of working time. This is not the result of a period of great prosperity, nor of a fashion, but it is the result of a social conquest that began with the introduction of technology into the societies, due to the development of productivity. Production may increase, while working time decreases.

Of all this free time, (J. Dumazedier, 1974) a percentage of 5 % is occupied by socio-political practices, 5 % socio-spiritual practices, and 90 % of the time is filled with a lot of various activities (static or dynamic) such as: watching shows or movies, sports activities, hobbies, reading, friendly or romantic meetings, participation in various groups or associations based on volunteering, in private or public institutions. This time is, in most cases, a social time for the self.

In contemporary societies a valorization of the relationship with the self is produced. It is about "self-care", which is related to the valorization of a new type of relationship with one's fellow (the one close by) and even with nature.

More and more individuals organize their free time in a selective manner, tending to organize their pleasant activities in the same way as their professional activities. The relationship with the self has changed. A part of the individuality that was once repressed, expresses itself more freely.

2. The evolution of the concept of free time

In the context of "the new educations" and the conditions for the development of the information society, based on knowledge, the value of free time, implicitly the free time education, "is related to the result of a historical process associated with the phenomenon of modern civilization, to gain more freedom by the modern worker, of special allocation of a time for restoration and recreation", mentions C. Cucoş (2006).

Compared to how old local education is, never before have the students enjoyed a more generous rate of free time, hence the need for free time education. Free time is a global problem of the 21st century, and it requires a high level of culture and awareness of the value of time and freedom for the entire human society (Clichici, 2018).

The concept of free time has evolved over the centuries according to various socially organized models. Thus, it was found that mankind has always enjoyed a certain type of leisure organization, various forms and activities of organization (Clichici, 2018).

2.1. Positioning free time in the time budget

The dimension of free time is determined quantitatively by the component sizes of the people's time budget, and in quality, by the contents of individual or group activities, analyzed from the perspective of goals, objectives, methods and means of achievement, their needs, aspirations and interests, the socio-cultural and economic conditions human activity takes place in.

The time budget includes three major sequences: work time and physiological time, time for socio-cultural needs, household and free time.

For some researchers, free time is contrasted with time spent on professional work (which is usually mandatory), but also with other activities (time spent on household activities, physiological time, time spent on social activities, etc.), for others, free time is limited to the moments of transition from one activity to another, respectively the recovery of the body, or to the time for oneself (in which all non-imposed activities from the outside can be included).

All the activities that an individual carries out can be included in what we call *the time budget.*

The time budget refers, on the one hand, to the total time available to any individual (for example, during a day, week, year, etc.) and, on the other hand, to all the activities that are included in this time (physiological activities, professional activities, household activities, free time activities, etc.). Some activities remain in the time budget throughout life and retain the same name (for example, activities that address physiological requirements), while others are age-specific and have other names, although they are included in compulsory activities (school time, working time, free time).

The connotations of free time can be interpreted from several perspectives, not only from that of working time. For example, we can think of the free time of a pensioner, a housewife or a child (preschooler) - they have no way to relate to a so-

called work time, because they do not have it in their time budget. Not to mention the fact that there are societies in which work has become a free time activity. How people spend their free time is a problem related to age, sex, psycho-physical abilities, social class, religion, political orientation, professional activity, cultural level, geographical environment (weather phenomena), place of residence (urban, rural), technological level (individual/ societal), concerns, motivations, economic level, etc.

The diversity of projects carried out by the individuals who are part of the developed societies changes the theoretical standard of free time, transforming it into an activity difficult to delimit both as activity, duration, but also as a moment of development in time.

Free time activities can be classified as follows: family-domestic activities, cultural activities, religious activities, educational activities (other than compulsory), creative activities, sports activities, social activities, tourist and recreational activities, health maintenance activities and rest, hobby activities, rural activities, shopping activities, etc. Many of these activities intertwine. There may be different weights of some variables between the characteristics of free time activities. The most common variables of these activities refer to: the given time, the type of effort, the place of development, the type of activity, the number of participants, the means used and so on.

Compulsory activities do not always represent work activities for all individuals because they are people who work, not out of obligation, but do the work with pleasure. For them, work is what free time means to others. And, of course, it brings them satisfaction, balance, fulfillment. For other individuals, work is a way to earn a living, but also a means by which they can assert themselves. It also brings them a series of satisfactions, and for them, often dominance does not refer primarily to the economic aspect, but to vocation, to the call towards the respective field, to passion/ desire, a situation that determines different positive states characteristic of free time. These people cannot separate their free time from work. For them, work is not in opposition to free time, often saying that they do not have free time. In conclusion, free time is a component of the time budget.

Free time is related to other activities of the time budget, among which the most common is working time. In general, free time decreases with age. Most theories regarding free time consider that the particularity that differentiates the types of activities that are part of the time budget concerns their character, respectively the obligation or non-obligation of these activities. The characteristics of free time aim at: freely agreed attitude and behavior; physical and mental health; lack of thoughts that can disrupt their well-being; satisfaction, peace, joy, self-esteem, liberation, fulfillment, relaxation, etc.

Free time is a notion that can only be interpreted in a particular way, for each person, society, culture, in turn.

3. The investigative approach

The study on *the impact of the COVID-19 pandemic on free time activities* presents the results obtained following a sociological survey based on an administered questionnaire.

The study aimed to identify the impact of the state of emergency on the correct management of time for professional, household and sports activities.

The research sample was represented by performance athletes, former performance athletes or graduates of the Faculty of Physical Education and Sports, people who, before the state of emergency, carried out sports activities in their free time. Personal data, such as gender, age or level of education have been processed in accordance with the law. The present study did not use the individual scores obtained by each participant, but the average scores of the entire research group.

The respondents were between 14 and 49 years old, a considerable number representing those aged between 22-26 years. Regarding the distribution by sex, the female respondents were the majority (54.1 %).

The elaborated questionnaire aimed to identify the perceptions of different categories of people (performance athletes, people who performed sports activities before the isolation period) regarding the development of sports activities during the pandemic and the state of emergency. 61 questionnaires were applied through online applications (google forms).

The questionnaires were applied between the 20th and the 30th of April 2020. We constantly considered establishing a comparison between the two periods: before the pandemic, under normal conditions of freedom of movement and during isolation, when restrictions were imposed.

More than half of the respondents considered that before the onset of the state of emergency they had enough time for their favorite activities, because they managed to complete their professional activities on time (60.7%), while 16.4% because they failed to complete all professional activities on time, did not have enough time to carry out their favorite activities.

The percentage of respondents who, during the pandemic, have enough free time to carry out their favorite activities is maintained, increasing, 73.8%, and of those who do not have enough free time for favorite activities, because they fail to complete in time their professional tasks, is the same as before the pandemic.

Before the isolation, more than half of the respondents used to spend 1-2 hours a day on sports activities, 21.3% of the respondents spent more than two hours, 18% spent 15-30 minutes doing sports, and 5% did not to practice sports activities.

During the isolation, the answers of the respondents show a decrease in the number of those who carried out sports activities more than two hours (11.5%) and between 1-2 hours (37.7%), registering a doubling of the number of those who give daily sports activities between 15-30 minutes, and the percentage of those who were not used to sports before the pandemic is maintained during the isolation.

The reasons why the 19% of respondents do not practice sports are: the lack of will, convenience, the lack of motivation, the poor management of their free time.

It should be noted that this percentage is also confirmed by the answers to the previous questions.

To this question they had the possibility to indicate several sports or recreational activities, the most indicated are sports games, then fitness activities, followed by jogging or aerobics, cycling, swimming.

During the pandemic, when some sports and recreational activities were banned or diminished, the number of those who played sports games decreased from 49.2% before isolation to 16.4% during isolation. The number of those who played fitness, jogging or aerobics remained the same (activities that can be done individually) and also the number of those who practiced swimming decreased.

4. Conclusions

The people who participated in the research were in the isolation required by the state of emergency for one month, during the application of the questionnaire. During this period, sports activities outside home could be carried out only near home, individually, respecting a series of very strict measures.

Thus, most of the respondents were able to carry out physical activities predominantly inside the home.

Referring to the hypothesis established at the beginning of the study we can say that this pandemic crisis caused by coronavirus produced major changes in sports activities, also at the beginning of the period most subjects had difficulty managing time, so they failed to include sports activities at the same level as they did before the isolation.

REFERENCES

1. Clichici, V. (2018). *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetarii al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației, Chisinau. Retrieved at: http://ise.md/uploads/files/154-8322736_educaia-pentru-timpul-liber.pdf
2. Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*. 2 nd edition. Iași: Polirom Publishing House.
3. Dumazedier, J.(1974). *Sociologie empirique du loisir*. Paris: Seuil.
4. Zamfir, C., Zamfir E. (2020). Raport social al ICCV 2020. Calitatea vieţii în timpul pandemiei: probleme şi politici de răspuns .Un punct de vedere sintetic. Retrieved at: http://www.iccv.ro/wp-content/uploads/2020/04/R-aport-social-ICCV-27-aprilie-2020.pdf

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

IMPACT DE LA PANDÉMIE DE COVID-19 SUR DES ÉLÈVES DE TROISIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE D'UN ATHÉNÉE EN BELGIQUE FRANCOPHONE : VERS UNE EXPÉRIMENTATION DU TRONC COMMUN AVANT L'HEURE[*]

Jacques GEORGES[1]

Résumé

La période pandémique conduit les écoles de la Fédération Wallonnie-Bruxelles à modifier leurs procédures d'évaluation. En effet, à la fin de l'année scolaire 2019-2020 l'ensemble des élèves de la deuxième année de l'enseignement secondaire s'est retrouvé dans la classe supérieure alors qu'une habituelle sélection a lieu à ce moment précis de la scolarité des élèves. Comment les élèves de troisième année de l'enseignement général vivent-ils cette réalité au quotidien a été la question au centre de la recherche empirique menée. Cette question a soulevé, dans son sillage, une réflexion sur la manière dont le tronc commun et de facto, la question du redoublement se pose aujourd'hui.

Mots-clés : *COVID-19 ; Redoublement ; Tronc commun ; Analyse interprétative phénoménologique.*

IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THIRD YEAR SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN AN ATHENÉE IN FRENCH-SPEAKING BELGIUM: TOWARDS AN EXPERIMENTATION OF THE "TRONC COMMUN" BEFORE THE TIME

Abstract

The pandemic period changes the valuation methods of the Wallonie-Bruxelles Federation schools. In fact, at the end of the 2019-2020 academic year, all secondary students in the second year were automaticaly upgraded in the next level, while normaly a selection takes place at this moment in the schooling of pupils. How do third-year general education students feel this reality on a daily basis has been the question asked by the field research. At the same time raised the question about the "tronc commun" and de facto, the question about the scolary repetition.

Key words*: COVID-19; Grade repetition; Core curriculum; Phenomenological interprétative analysis.*

[*] This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] Doctorant en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université de Liège, Belgique, courriel : jacquesbgeorges@gmail.com

1. Introduction

Cette année scolaire a pris une forme tout à fait particulière suite aux conséquences du confinement et au passage automatique des élèves de la deuxième année du secondaire vers la troisième année du secondaire. En effet, ceux-ci n'ont pas passé les différents CE1D. Du coup, l'hétérogénéité habituellement peu rencontrée dans ces classes a été plus marquée qu'à l'accoutumée. En effet, généralement, une sélection s'opère à ce moment de la scolarité des élèves en Belgique Francophone par des redoublements ou des changements d'option. La situation de pandémie a donc obligé la rencontre, de manière inhabituelle dans ces classes de troisième année de l'enseignement général, d'élèves ayant atteint les compétences et qui sont donc, dans la "bonne classe", avec des élèves ne maîtrisant pas les compétences nécessaires. Il est à noter qu'avec le passage automatique de la première année vers la deuxième année, certains élèves n'ayant pas les compétences minimales telles que définies par les socles de compétences se retrouvent, du fait de la situation, en troisième année générale. Nous sommes donc, concrètement, en présence d'une forme de tronc commun tel qu'il s'envisage, dans l'idéal, en FWB, avant sa mise en place réelle, une sorte d'imposition de la situation idéalisée par certains chercheurs avant l'heure.

2. Contexte théorique

2.1. Polémique

Une polémique autour de la question centrale du redoublement a eu lieu à la veille de la mise en place du tronc commun en Fédération Wallonnie-Bruxelles. Par articles interposés, pédagogues et sociologues de l'éducation se sont interrogés sur la manière d'aborder ce phénomène de manière rationnelle.

D'un côté, certains auteurs comme Draelants (2019), indiquent qu'il est tout simplement faux d'affirmer que le redoublement serait *a minima* inutile. Pour l'auteur, assurer avec force que le redoublement ne serait pas une pratique efficace et positive pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves relève d'une erreur méthodologique. Hugues Draelants remarque, en substance, que la plupart des expériences menées en lien avec le redoublement souffrent d'une évidente fragilité méthodologique. Pour ce faire, il nous renvoie à un de ses articles (Draelants, 2018) où il reprend point par point les résultats d'analyses menées sur la question à partir de 1975. Lors de cette analyse, Hugues Draelants (2018) met particulièrement en évidence les résultats de Jackson (1975 par Draelants, 2018) qui indiquent que trois dispositifs méthodologiques regroupent, en synthèse, le travail mené par les chercheurs ayant voulu mesurer les effets des redoublements. Il est intéressant de remarquer que les méthodologies actuelles ne diffèrent pas de celles posées à l'époque et qu'il est donc toujours possible de mener cette controverse, car elle n'est plus, du coup, anachronique.

Le premier dispositif consiste à comparer des résultats d'élèves. L'étude de Jackson (dans Draelants, 2018) montre alors que les recherches restent non pertinentes pour se prononcer sur les effets des redoublements car elles ne proposent pas de groupes contrôles qui permettent d'affirmer sérieusement que les facteurs

visés sont bien responsables des effets attendus. Le second, à procéder par expérimentation en comparant les réactions des différents sujets à ceux d'un groupe contrôle. L'auteur de l'article nous rappelle que le problème avec cette méthode expérimentale, c'est que sa concrétisation est rare, les problèmes éthiques soulevés étant nombreux. Il est à noter que dans les quelques expériences quand même menées (Cook, 1941 ; Klene et Branson, 1929 ; Farley, 1936 cité par Draelants, 2018) les résultats sont peu concluants. L'idée que le redoublement n'est pas plus productif que la promotion automatique semble néanmoins dominer.

Le troisième dispositif consiste à opérer un appariement. Les performances d'élèves ayant redoublé ont été comparées à celles d'élèves promus. Sur base de ces études, le redoublement n'apparaît pas plus efficace que la promotion automatique. Ce serait même l'inverse. Néanmoins, le problème de cette approche tient, d'après l'auteur, au fait qu'il est impossible de contrôler tous les facteurs qui peuvent jouer un rôle dans les différences constatées entre doubleurs et élèves promus. De plus, la méconnaissance du contexte, indique-t-il, ne permet pas d'assurer que les groupes comparés soient équivalents.

La conclusion qui s'impose à la lecture de cet article est qu'étant donné l'impossibilité d'isoler la cause de ce que l'on cherche à étudier, il est impérieux de continuer à mettre en place des recherches approfondies et d'une plus grande qualité que celles menées par le passé. Finalement, en insistant sur la médiocrité des anciennes, mais également des récentes recherches menées, l'auteur nous rappelle qu'il est nécessaire d'être particulièrement vigilant lorsque l'on décide d'aborder cette thématique très particulière.

D'un autre côté, et en réaction à cette approche assez radicale, certains auteurs comme Galand (Galand *et al.,* 2019), indiquent que le redoublement « aurait des effets délétères sur le fonctionnement psychosocial des élèves, le décrochage scolaire et les apprentissages cognitifs ». Pour argumenter cette prise de position audacieuse, les auteurs présentent une synthèse d'enquêtes internationales et indiquent que les expériences citées s'opèrent en milieu naturel et portent sur des contextes diversifiés. Les auteurs font, de plus, preuve d'une grande prudence lorsqu'ils signalent qu'il est "difficile d'isoler l'effet du redoublement d'autres modalités de gestion de parcours des élèves auxquelles ce dernier est fréquemment associé comme l'orientation vers des filières distinctes" (op. cit.).

Les études sélectionnées, avec soin, lient de manière complémentaire des approches quasi expérimentale et comparative. Elles tendent, dans un premier temps, à montrer que le phénomène du redoublement est loin d'être universel.

Dans un second temps, ils nous rappellent notre mauvais classement aux différents tests internationaux et signalent, au passage, que les systèmes où les taux de retard excèdent 20% constituent l'exception et non la règle (op. cit.). Ils indiquent ensuite que la Fédération Wallonie Bruxelles compte le taux d'élèves de quinze ans en retard le plus important (46% en 2015) (op. cit.).

Galand (Galand *et al.*, 2019) indique ensuite que les systèmes qui pratiquent davantage le redoublement, tant au primaire que dans le secondaire, montrent des inégalités liées à l'origine socioculturelle de l'élève plus marquées. Puis, les

auteurs attirent notre attention sur le fait que "le niveau de performance d'une école à l'autre varie nettement plus quand les taux de retard sont élevés" (Galand *et al.*, 2019, p. 4.). Par la suite, les auteurs signalent que le redoublement ne crée pas les différences, "mais qu'il participe d'une logique de séparation ou de tri à l'origine des différences entre écoles" (Galand *et al.*, 2019, p. 4). Les auteurs indiquent également que "en optant pour une politique visant à réduire le taux de redoublement, les inégalités scolaires liées à l'origine sociale et la ségrégation scolaire et sociale pourraient diminuer à la condition que ces réductions s'accompagnent d'un véritable changement de logique ou de politique dans la gestion des difficultés des apprentissages et pas par une réduction mécanique du taux de redoublement" (op. cit.).

En réaction à cet article collectif, Hugues Draelants publie "Le redoublement n'est pas un médicament" en mai 2019. Dans ce cahier, il propose de nombreuses pistes de réflexion afin d'approcher de manière modérée et réflexive l'usage des redoublements. Tout d'abord, l'auteur insiste sur la nécessité de comprendre les différences épistémologiques qui opposent, sur le fond, ses recherches à celles menées par Galand (Galand *et al.*, 2019). D'après-lui, leurs recherches s'inscrivent dans une approche épistémologique positiviste et réaliste, et se basent sur le courant de pensée de "l'évidence based" "qui véhicule une vision spécifique du lien entre savoir scientifique et différents domaines de pratique et d'action publique, dont l'efficacité doit toujours être fondée sur des preuves scientifiques" (op. cit.).

A contrario, Hugues Draleants (2019) nous indique s'inscrire dans une perspective de type constructiviste et nominaliste. L'auteur part du constat que "les sciences sociales sont différentes des sciences de la nature dans laquelle les preuves produites dépendent toujours du contexte singulier de la mesure".

Ensuite, en insistant sur l'importance de mener des études de terrain mais également sur l'incomplétude de la revue de littérature menée par Galand *et al.* (2019) dans leur article, Draelants (2019) signifie que les contenus défendus sont très loin des résultats mis en avant par d'autres recherches sérieuses. Il insiste, par exemple, sur le fait qu'affirmer que "dans le meilleur des cas, le redoublement serait inutile et dans le pire des cas, dangereux" n'a aucune validité scientifique. En effet, indique l'auteur : "les critères qu'ils posent (ainsi qu'une grande partie de la littérature quantitative sur le sujet) pour juger de l'effet d'un redoublement sont tellement restrictifs qu'il semble quasiment impossible qu'il soit jugé autrement que négativement (Draelants, 2019, p. 11)". Par la suite, l'auteur accentue encore un peu plus sa critique en indiquant que "les politiques de lutte contre le redoublement qui ont maintenant vingt-cinq ans d'âge (puisqu'elles datent du milieu des années 1990) n'ont pas drastiquement fait diminuer les taux de redoublement" et qu'il "n'existe {toujours} pas de preuves scientifiques démontrant de manière incontestable l'inefficacité ou le caractère nuisible du redoublement" (op. cit.). Après cette succession de constats documentés par une revue de littérature plus qu'approfondie, l'auteur en vient au point d'orgue de son article, l'attaque, en bonne et due forme, de l'analogie malheureuse employée par Galand *et al.* (2019). D'après lui, "un élève ne peut pas être assimilé à un patient car l'éducation ne relève pas de la simple

interaction physique mais est toujours une interaction symbolique" (op. cit.). En insistant sur le fait que "l'action dans le domaine social peut, au mieux, devenir intelligente, jamais probante" (op. cit.), il défend l'idée que l'analogie médicale choisie ne peut être appliquée à la question du redoublement. Il attire, de plus, l'attention sur le fait que ce choix amène à "des conséquences méthodologiques et théoriques très concrètes qui influencent profondément les recherches menées sans même que les chercheurs ne s'en rendent compte (op. cit.)". Comme pour mettre un terme à la discussion, l'auteur achève en nous invitant à nous questionner sur "l'existence possible d'une réalité commune qui se cacherait derrière le mot "redoublement" (op. cit.), sur "l'idée d'incommensurabilité des concepts, sur la difficulté voire l'impossibilité de dissocier un concept de son contexte" (op. cit).

Comme Hugues Draelants (2019) le souligne avec rigueur et limpidité, il reste capital de continuer les recherches en lien avec ce phénomène pour tenter de comprendre quand, pour qui et à quelles conditions un redoublement pourrait être bénéfique.

2.2. Interprétation personnelle

Sur base des informations qui émergent suite à la lecture de ces travaux, on peut déjà constater que Galand (Galand *et al*., 2019) ne donne, effectivement, pas l'impression de se questionner sur les sens (significations) possibles du redoublement. Tout au plus postule-t-il que tout redoublement se vaut. Il paraît difficile, du coup, de rester de marbre lorsque l'on saisit intimement que, "la familiarité avec l'univers social constitue, dans les sciences humaines, l'obstacle par excellence", et que, "cette familiarité produit des fictions et les conditions de leurs crédibilités" (Bourdieu *et al.*, 1985, p. 28). Chez Galand (2019) par exemple, les auteurs de l'article collectif n'indiquent pas, dans un premier temps, si le redoublement peut être compris comme une des causes du creusement des inégalités ou *a contrario* si les inégalités peuvent conduire inévitablement au redoublement. Cette prudence des auteurs, que l'on peut saluer dans un premier temps, tend malheureusement à disparaître dans la suite de leur article. Ils vont même jusqu'à indiquer, sans plus aucune précaution, que "le redoublement amplifie les inégalités sociales", qu'il "y a donc bien injustice" (2019, p. 4.). Peut-être serait-il intéressant, du coup, de vérifier si dans les pays qui ne pratiquent pas le redoublement, on peut également observer une diminution des inégalités sociales.

Ces mêmes auteurs expliquent par la suite que l'augmentation de la fréquence des redoublements tend à exacerber les différences entre les écoles et conduit à une homogénéisation des élèves à l'intérieur des écoles. Ils ajoutent que l'hétérogénéité serait moindre quand les taux de retards sont élevés (op. cit.). Au-delà du constat opéré, on perçoit bien chez les auteurs l'envie de présenter cet état de fait comme négatif en soi. Du coup, c'est cette question particulière de l'hétérogénéité qu'il me paraît utile de creuser. En effet, son imposition suite à la situation de pandémie de COVID-19 peut être perçue comme une aubaine car elle nous permet, à l'avance, de comprendre comment le tronc commun pourrait se concrétiser dans le quotidien des

élèves. Que pensent les élèves, les premiers bénéficiaires de cette hétérogénéité ? Celle-ci est-elle vraiment accueillie comme une excellente nouvelle pour eux ?

3. Méthode

3.1. Intérêt de cette recherche

La présente étude est une analyse interprétative phénoménologique basée sur une démarche clinique. Celle-ci est centrée sur la rencontre de l'élève concret et singulier avec une situation de cours particulièrement hétérogène liée à la pandémie de COVID-19. Il s'agit donc d'un processus de construction de connaissances à partir de la réalité d'élèves considérés dans leurs singularités, leur histoire personnelle, leur vécu très particulier. Cette question de la mise en évidence de témoignages directs des élèves en situation d'hétérogénéité imposée cherche à faire émerger leur réalité subjective afin de comprendre de l'intérieur cette situation très particulière. C'est en ce sens que l'étude reflète un intérêt. En effet, elle tente de décrire et de comprendre le vécu d'une expérience subjective exceptionnelle qui tendrait, par la suite, à perdre de son caractère exceptionnel si le tronc commun venait à s'appliquer jusqu'à la troisième secondaire.

3.2. Déroulement de l'étude

Pour comprendre en profondeur l'impact du caractère hétérogène du groupe suite à cette pandémie de COVID-19 telle qu'elle est vécue dans la classe, deux moments d'analyses ont été organisés. Le premier moment a regroupé trois groupes de quatre étudiants de troisième année du secondaire. Ils ont été interrogés au tout début de l'année scolaire autour de la manière dont ils ont vécu leurs premières semaines dans cette nouvelle classe. Le second moment a permis de revoir ces mêmes groupes mais en décembre de l'année scolaire suite aux premières évaluations. Cela a permis de confronter les élèves à leurs représentations du début d'année et de confirmer ou d'infirmer certains *verbatims*, tout en continuant à investiguer le phénomène à l'étude.

Au total, six rencontres ont été organisées afin de comprendre la manière dont les élèves ont vécu leurs quotidiens d'élèves dans cette classe particulièrement hétérogène en situation de COVID-19 et, au passage, d'observer, de manière anticipative, la manière dont un tronc commun généralisé jusqu'à la troisième année du secondaire pourrait les affecter. Rappelons que ce tronc commun se comprend, pour beaucoup, comme la solution miracle aux "dangereux effets du redoublement". Notons également que tous les élèves interrogés font partie d'une troisième année générale du secondaire. Le premier groupe d'élèves est un groupe d'élèves qui devaient normalement redoubler. Le second groupe d'élèves est un groupe d'élèves aux résultats moyens et le troisième groupe regroupe des élèves n'ayant pas d'échecs. Le choix de trois groupes d'élèves a été préféré à une analyse individuelle car suite à une étude exploratoire en entretien individuel, il est ressorti que les élèves de troisième année proposaient des réponses trop laconiques pour que les observations puissent être suffisamment précises.

3.3. Guide d'entretien et cadre

Des entretiens en focus group d'environ une heure ont été réalisés. Ils ont eu lieu dans les classes des élèves. Chacun des entretiens a été enregistré à l'aide d'une caméra. Chaque participant a signifié son consentement quant à sa participation à la recherche. Les entretiens ont été menés à l'aide d'un questionnaire semi-directif. L'entretien orientait sur la manière dont le groupe vivait la situation d'hétérogénéité et plus particulièrement sur l'explication que chaque élève donnait de cette situation inhabituelle. Les entretiens ont ensuite été entièrement retranscrits.

3.4. Analyses des données

Tableau 1. Les six étapes d'une analyse IPA (Smith, Flowers et Larkin, 2009)

Étape1	Lire et relire
Étape2	Commentaires initiaux (descriptifs linguistiques et conceptuels)
Étape3	Thèmes émergents
Étape4	Connexions à travers les thèmes émergents
Étape5	Cas suivant
Étape6	Recherche de patterns à travers les cas

De manière assez simple, la méthode IPA se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique et au cas par cas, une transcription d'entretien à la fois (Smith, Flowers et Larkin, 2009). Toutefois, Pietkiewicz et Smith (2014) rappellent que l'utilisation des étapes est flexible et adaptative : celles-ci sont un chemin possible, mais ne doivent en rien brimer la créativité de la pensée du chercheur.

La première étape de la méthode s'appelle "Reading and rereading" (Smith *et al.,* 2009) et consiste à lire et relire ses retranscriptions d'entretiens voire à réécouter ceux-ci plusieurs fois afin de s'immerger dans le contenu, d'atteindre une forme d'imprégnation.

La deuxième étape s'appelle "Initial noting" (op. cit.) et consiste à rédiger les premières notes. Gélin, Simon et Hendrick (2015) expliquent que le contenu sémantique ainsi que l'utilisation du langage sont étudiés dans cette phase exploratoire : "Il s'agit d'une étape proche de l'analyse de texte libre qui vise à noter des commentaires descriptifs qui ont un accent phénoménologique clair et restent proche du sens explicite donné par le participant, des commentaires linguistiques qui explorent l'utilisation spécifique du langage par le participant et des commentaires conceptuels et interprétatifs qui s'engagent à un niveau plus interrogatif et ouvrent l'étendue des significations provisoires" (Gélin, Simon & Hendrick, 2015, p. 137). Pour la rédaction de ces notes initiales dans les règles de l'art, ces trois aspects doivent néanmoins être précisés : le premier aspect concerne les "Descriptive comments" (Smith et Flowers, 2009). Ces commentaires descriptifs représentent les notes qui nous informent sur ce que disent les participants de l'expérience vécue. Il faut donc veiller à ne pas les interpréter. C'est "ce qui est dit" qui doit être rapporté. Le second aspect concerne les "Linguistic comments" (op. cit.). Ces commentaires

linguistiques nous informent sur la façon dont le participant a évoqué les commentaires descriptifs mais également et surtout sur ce qu'il dit sans en être toutefois conscient. Il est utile d'insister sur cet aspect ou ce qui est dit contient du "dit" non formulé explicitement. Le troisième aspect concerne les "Conceptual comments" (op. cit.). Ce sont les interrogations que le chercheur pose sur le matériau pour comprendre le sens que peut attribuer le participant à son expérience. Elles s'écrivent nécessairement sous la forme de questions ouvertes. La rédaction de celles-ci ne doit pas trop impressionner le chercheur, car certaines de ces questions ouvertes conduiront à des réflexions et d'autres pas. C'est avec le temps et l'entraînement que celles-ci se préciseront et s'affineront. Smith & Flowers (2009) insistent également sur le fait que celles-ci doivent prioritairement se faire en lien avec ce que le participant dit. De plus, le chercheur doit tenir compte du contexte de l'expérience du participant. C'est lors de la troisième étape que les apports du chercheur se mêleront à l'analyse.

La troisième étape s'appelle "Developing emergent themes" (op. cit.). Développer des thèmes émergents consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. Lors de cette phase, le chercheur doit veiller à fragmenter les expériences des participants en réorganisant les données collectées. Ce faisant, il doit rester attentif au fait que "la partie" doit être comprise en lien avec "le tout". Cette perspective implique donc une interprétation du cas en lien avec l'ensemble du contexte de l'analyse. De plus, le chercheur doit rester conscient que les thèmes qui émergeront ne reflèteront pas seulement les mots et les pensées originales du participant, mais également son interprétation. Les thèmes émergents pourront donc être compris comme le reflet d'un processus synergique de description et d'interprétation des représentations du participant en lien avec les connaissances du chercheur.

La quatrième étape s'appelle le "Searching for connections across emergent themes" (op. cit.). Cette étape de recherche de liens qui existent entre les thèmes émergents consiste pour l'essentiel à élaborer une cartographie. Cette cartographie de la façon dont l'analyste pense que les thèmes s'emboîtent permettra, par exemple, la suppression de certains thèmes. C'est, en effet, par un aller-retour avec l'objet de la recherche que le chercheur choisira les thèmes les plus pertinents pour lui. Les concepteurs de la méthode IPA insistent sur le fait que cette approche n'est pas prescriptive et que le chercheur est encouragé à explorer et à innover en termes d'organisation de l'analyse. La présentation en tableau est la plus souvent utilisée. Celle-ci permet, en effet, d'envisager clairement le regroupement des thèmes. Elle permet également de proposer une lecture simple des "Superordinate thèmes" (op. cit.), suite logique de cette étape. Ces "thèmes de thèmes" permettent de préciser les concepts abordés.

La cinquième étape s'appelle "Moving to the next case" (op. cit.). Cette étape consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. Le chercheur est invité, lors de cette nouvelle analyse, à considérer ce nouveau cas sans tenir compte du premier. Ce dernier doit en effet être abordé dans son existence propre afin de rendre justice à sa propre individualité. C'est pour cette raison qu'un exercice de "bracketing" est proposé avant d'entamer le nouveau cas. Cet exercice consiste à

mettre les "préconceptions possibles" (traduction de « fore-structures ») issues du premier entretien de côté. Le choix de l'activité qui permet cette mise à distance est évidemment laissé au chercheur.

La sixième étape s'appelle "Looking for patterns across cases" (op. cit.). Cette étape consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des "thèmes de thèmes". Normalement, cette dernière étape va conduire à une reconfiguration voire à un réétiquetage des thèmes.

4. Résultats

Tableau 2. Résultats de l'analyse interprétative phénoménologique

Thèmes	Sous thèmes
1. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail des élèves.	Le temps d'apprentissage diminue chez les bons élèves. La charge de travail augmente chez les élèves en difficulté. L'absence de résolution de certains problèmes que le redoublement aurait dû résoudre conduit à ce que certains élèves ne travaillent plus du tout.
2. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail de l'enseignant.	Le rôle habituel du professeur est profondément modifié sans que celui-ci ne soit formé à cette nouvelle fonction.
3. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 favorise l'émergence de problèmes divers qui perturbent la santé mentale des élèves.	Le feedback renvoyé à l'élève est perçu comme un mensonge à son égard. La gestion interactive particulière du groupe en situation de forte hétérogénéité donne naissance à des sentiments divers chez l'élève. Le côté temporaire de la situation permet de gérer la situation problématique.

4.1. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail des élèves

En premier lieu, c'est l'impact sur la qualité des conditions de travail des élèves qui a attiré mon attention. La manière dont les élèves nous parlent de celles-ci ne peut pas laisser indifférent. Les bons élèves mettent d'abord en évidence la diminution du temps consacré à leur apprentissage. Ils l'expliquent par le fait que le professeur a consacré du temps normalement destiné aux nouveaux apprentissages à des remédiations et à des révisions afin de s'assurer que l'ensemble des élèves puissent démarrer sur des acquis relativement semblables. L'hétérogénéité du groupe

a également poussé le professeur à devoir faire des choix. Ces choix ont impacté la qualité des apprentissages dans la classe, car en décidant de s'occuper plus des élèves en difficulté, le professeur ne s'est pas occupé suffisamment des bons élèves qui ont vu la qualité de leur feedback s'amenuiser, voire disparaître. Les retours des élèves sont assez symptomatiques de cet état de faits.

(…) "C'est juste que les matières vont être revues" (…), (…) "Après on va les utiliser pour les nouvelles matières" (…), (…) "On passe plus de temps sur la révision" (…), (…) "C'est le fait de réentendre les mêmes choses" (…), (…) « Ben, si le prof se concentre sur la personne qui a doublé, enfin, qui devait doubler, mais qui ne double pas, cela entraine un retard pour les autres, car le prof consacre plus de temps à cet élève » (…), (…) "J'ai déjà observé cela. En français, la prof était trop occupée à s'occuper des élèves plus faibles pour répondre à mes demandes" (…), (…) "Eux, ils seront aidés parce que l'on aura appris la matière et on aura plus rien à faire. On sera un peu sur le côté, car on aura rien à faire" (…).

Puis, les élèves en difficulté ont insisté sur le fait que leur charge de travail a sensiblement augmenté. En effet, les quantités de matières non acquises faisant partie des prérequis pour suivre les cours suivants, les élèves ayant eu des difficultés ont dû mettre les bouchées doubles pour rattraper le retard.

(…) "Et après il y a eu le covid. Et certaines matières en deuxième, je n'ai pas pu les revoir en classe. Donc, du coup, j'ai continué à les revoir chez moi" (…), (…) "J'ai fais des travaux etc. Cela s'est bien passé, j'ai pu continuer" (…), (…) "En fait, on réapprend de la matière de deuxième vu que l'on n'a pas terminé l'année" (…), (…) "Non, c'est surtout ma famille. On a fait beaucoup de cours, de dictées, de mathématiques" (…), (…) "Tous les parents n'ont pas les sous pour payer des profs particuliers. C'est cher quand même" (…).

Ensuite, certains élèves ont indiqué que ces situations complexes les conduisaient à vouloir abandonner toute tentative de solution, la quantité de matière à rattraper étant trop importante. Les élèves expliquent que le redoublement aurait pu résoudre certains problèmes qui maintenant sont trop importants. Actons que le passage automatique de la première à la deuxième année du secondaire alimente chez l'élève un retard qui nécessite, pour être rattrapé, de fournir une quantité énorme de travail. Au lieu d'être mis au pied du mur en fin de première année et d'en mesurer tout l'impact par une redoublement clair, la postposition de la décision ne l'informe pas suffisamment. Du coup, quand la réalité rattrape l'élève à la fin du cycle, la quantité de travail est tellement importante qu'il reste plus facile de baisser les bras que de se retrousser les manches. Notons qu'à la fin de la première année, la matière est encore rattrapable alors qu'en fin de deuxième (voire de troisième année comme souhaitée avec un prolongement du tronc commun), la perspective n'est plus la même pour l'élève et ne l'impacte pas de la même façon.

(…) "Des retards au niveau des matières" (…), (…) "Si j'ai plein d'échecs, je recommence une année, c'est préférable pour après, s'améliorer" (…), (…) "J'ai redoublé, cela m'a aidé, mais comme j'avais des lacunes en français, j'ai du bosser beaucoup plus et j'ai pris des cours chez une logopède pendant toutes mes années primaires. Grâce à cela, je suis maintenant une excellente élève. J'ai de super bonnes

notes dans le secondaire" (…), (…) "Ceux qui passent aujourd'hui, on ne leur permet pas de se rendre compte qu'ils vont échouer" (…), (…) "C'est juste les faire plus déprimer, je trouve" (…), (…) "Yes, je ne vais pas travailler et puis là… Bam, d'un coup tout le travail" (…), (…) "On fait croire aux élèves qu'ils ont réussi. C'est vécu comme une victoire et après, c'est comme mettre un coup de couteau à l'élève. Allez hop, tu redoubles par la suite" (…).

Il est intéressant de noter également que la manière dont cette hétérogénéité est prise en charge par le professeur impacte la qualité du travail des élèves, peut-être même encore plus que l'hétérogénéité elle-même. Mais qu'en est-il du rôle de l'enseignant ? Peut-il toujours être considéré comme un simple opérateur dans ce genre de situation particulière au public très hétérogène ?

4.2. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail de l'enseignant du secondaire inférieur

Les expériences menées indiquent que le métier d'enseignant en cette période très particulière de COVID-19 se voit également modifié. Outre le fait que l'alternance de cours en présentiel et en virtuel l'oblige à maîtriser les outils de visioconférence et à se transformer en technicien informatique, le professeur se retrouve, malgré lui, dans l'impossibilité de gérer la discipline de certains de ses élèves qui, du coup, empêchent les autres de travailler. En effet, avant de commencer à exercer son métier, il doit d'abord veiller au calme du groupe, puis à la gestion des différents sous-groupes de niveaux, aux attentes différentes des élèves. Il est important de noter que la plateforme à sa disposition permet aux élèves de couper son micro et sa caméra, ce qui ne facilite pas sa tâche.

De plus, cet opérateur, avec en sa possession un baccalauréat professionnalisant (bac+3) et l'expérience qu'il aura développé au long de ses années de travail, se trouve confronté à des problèmes qui dépassent le cadre de sa formation. Autant la manière dont il rythmera le cours, la position autoritaire ou non qu'il prendra, l'attention qu'il portera à son discours pour éviter une certaine monotonie peuvent faire partie de son background professionnel, autant la gestion différenciée de groupes de niveaux hétérogènes, l'impossibilité de gérer la question disciplinaire en ligne, l'obligation d'apporter des aides individuelles personnalisées… paraissent compliquées à mettre en place. Les *verbatims* des étudiants à son propos sont sans appels.

(…) "Cela se passe. Bon, je trouve que c'est un peu lent parfois. La prof elle passe trois heures sur le même truc. Je ne sais pas pourquoi ils n'avancent pas plus vite" (…), (…) "Pareil, le prof répète alors qu'on a compris quoi, c'est bon" (…), (…) "En général, quand ce n'est pas acquis pour certains, ils le disent quoi. Elle répète alors. Mais quand ça va, elle répète quand même" (…), (…) "Et il y'en a qui demandent souvent, qui ne comprennent pas vite, qui ralentissent le rythme" (…), (…) "L'année dernière, on voyait des nouvelles parties de cours. Et maintenant, on revoit ce que l'on a déjà vu" (…), (…) "A l'école, ça va. En visioconférence, cela dépend desquels. En cours c'est parti en cacahuète, la prof elle ne gérait plus du tout"

(…), (…) "Vous voyez, comme on est tous au même niveau sur la plateforme, on peut couper le micro du prof ou l'exclure, quelqu'un coupait le micro du prof et il parlait dix minutes dans le vide. Il ne comprenait pas que son micro était coupé" (…), (…) "Le prof l'entend aussi, il a beau dire des trucs, mais voilà quoi" (…), (…) "Comme il n'a pas le journal de classe et que c'est derrière un écran, il n'a pas beaucoup d'autorité" (…), (…) "C'est nul, ça avance à du deux à l'heure quoi" (…).

Ces différents aspects liés à une certaine forme d'impuissance de l'enseignant suite à la modification de ses conditions de travail, si elle peut faire sourire dans un premier temps, ne doit néanmoins pas être abordée trop légèrement. En effet, la manière dont celui-ci rentre en contact avec les élèves percole sur la manière dont les élèves rentrent eux-mêmes en relation les uns avec les autres.

4.3. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 favorise l'émergence de problèmes divers qui perturbent la santé mentale des élèves

Tout d'abord, c'est le message envoyé à l'élève par l'institution qui pose problème. En effet, il s'agit d'un message paradoxal. Les élèves nous indiquent être mal à l'aise avec cette situation particulière dans laquelle on leur indique qu'ils ont réussi alors qu'ils ont à leur disposition des résultats qui certifient qu'ils ont raté. De cette situation découlent des incompréhensions et un certain malaise. Certains élèves affirment qu'on leur ment et ils ne comprennent pas pourquoi.

(…) "Ceux qui passent aujourd'hui, on ne leur permet pas de se rendre compte qu'ils vont échouer et donc, ils ne mettront pas en place de stratégies pour devenir dans trois ou quatre ans des excellents élèves" (…), (…) "On laisse croire à l'élève qu'il va passer, qu'il va réussir. Il va se dire ok, j'ai passé et tout et à la fin, il va redoubler, c'est clair" (…), (…) "Lui dire tout de suite, pour qu'il s'en rende compte et qu'il travaille" (…), (…) "Il va croire qu'il a réussi, mais en fait, il n'aura pas réussi" (…).

Ensuite, la manière dont se réalise l'interaction en situation de classe conduit à l'apparition de sentiments divers. Un sentiment d'injustice tout d'abord. Les bons élèves trouvent injuste que le professeur passe tellement de temps avec les élèves en difficulté même s'ils avouent comprendre l'importance de ce temps accordés aux autres.

(…) "En fait, il y a des PIA qui peuvent les aider, mais c'est mieux de prendre des profs à la maison" (…), (…) "On fait perdre du temps à ceux qui n'ont pas de problème, c'est un peu débile" (…), (…) "Après, le prof il devrait un peu partager. Aider ceux qui sont en difficultés, et pas passer tout son temps avec. Partager quoi" (…), (…) "En fait, on va répéter plusieurs fois la même chose, mais bon, c'est parce qu'eux, ils ratent au départ" (…), (…) "Injustice ? Oui, c'est un peu entre les deux" (…), (…) "Personnellement, cela ne m'affecte pas plus que ça, mais c'est vrai que si certains sont passés sans travailler ben … Ca ennuie. Ca va, mais bon, après, ça passe quoi" (…).

Un sentiment d'ambivalence ensuite. Les élèves comprennent qu'il est important pour le professeur de passer du temps avec les élèves en difficultés. Ils comprennent que c'est important pour eux. Pourtant cela les ennuie, car leur temps est également précieux. Du coup, ils s'en veulent de trouver cette situation injuste tout en trouvant également normal de la trouver injuste. Cette situation les place dans une situation psychologique inconfortable.

(…) "Je suis un peu mitigé. Cela peut être normal et pas normal en même temps. Ils auraient dû être aidé. Ils auraient dû être aidé pour passer et être bien maintenant" (…), (…) "Ils n'ont pas les compétences" (…), (…) "Il y a des gens qui sont là et qui ne devraient pas y être" (…), (…) "Ils vont devoir mettre les bouchées doubles" (…), (…) "Cela ne va pas les aider à avancer et à s'améliorer et tout ça" (…), (…) "Cela va les dégoûter de l'école vu qu'ils auront plus de travail" (…).

Un sentiment d'abandon pour terminer. Les élèves indiquent que le temps que passe le professeur avec les élèves faibles doit se comprendre comme un ingrédient à la base d'un cercle vicieux qui conduit les forts à envisager la perspective de redoubler pour bénéficier de l'expertise du professeur. Ils indiquent se sentir abandonnés à leur sort comme bon élève lorsque le professeur passe trop de temps à expliquer aux élèves en difficulté.

(…) "un peu abandonné" (…), (…) "Ben, en fait, le prof il s'occupe d'une personne et les autres, il les oublie" (…), (…) "En fait, comme il se préoccupe trop d'eux, nous, on apprend de moins en moins et c'est chiant" (…), (…) "Et puis, comme on disait, certains profs prennent le temps d'aller voir près de ceux qui n'ont pas compris, mais nous si on a compris et qu'on passe une année. On va avoir d'autres cours et peut-être qu'on va avoir des difficultés" (…), (…) "Pour le dire simplement, on sera dans le caca parce qu'ils se sont occupés de ceux qui sont passés, mais qui n'ont rien fait du tout alors que nous de base on était bien et on va finir des cassos quoi (cas sociaux)" (…).

Heureusement, une perspective de salut apparaît, le côté temporaire de la situation. Les élèves nous indiquent effectivement que le côté temporaire de cette situation leur est salutaire. Ils indiquent que s'ils acceptent certains comportements et certains problèmes, c'est parce qu'à un moment, tout rentrera dans l'ordre. Finalement, les élèves sont assez lucides sur le caractère exceptionnel de la situation. Cela leur permet de relativiser cette "bizarre histoire d'individus que l'on fait réussir alors qu'ils n'ont pas les compétences attendues".

(…) "Voilà ok. C'est bon. C'était une année exceptionnelle et voilà, fin de l'histoire" (…), (…) "Pas encore l'année prochaine quoi" (…), (…) "Faut pas exagérer non plus. Pas abuser" (…), (…) "Faut pas déconner quoi" (…), (…) "Oui, là eh oh" (…), (…) "On aura un peu le seum là" (…), (…) "Ben alors, on ne travaille plus et on passe chaque année" (…)(…) "On ne sait même pas si on est capable ou pas" (…), (…) "Tu n'apprends plus rien" (…), (…) "Un peu, non, mais tu passes direct donc tu n'as plus besoin de travailler" (…).

5. Conclusion

Il m'est apparu intéressant d'aborder le vécu des élèves face à une grande hétérogénéité en période de pandémie de COVID-19. Au-delà de cette réalité, faire apparaître quelques effets possibles d'un tronc commun prolongé jusqu'à la troisième secondaire me paraissait à propos, au vu des nombreuses discussions actuelles.

En effet, je dirais que l'étude menée en cette situation pandémique de COVID-19 a le mérite d'attirer notre attention sur la présence de trois "super ordinate themes" (au sens de Smith *et al.*, 2009) utiles au prolongement de la réflexion. En mettant en évidence le fait que la situation de forte hétérogénéité observée en situation de Covid-19 modifie la qualité des conditions de travail des élèves, que la situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail de l'enseignant et que la situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 favorise l'émergence de problèmes divers qui perturbent la santé mentale des élèves, il est assez simple de comprendre qu'il faut nécessairement nous requestionner sur la pertinence de proposer comme situation habituelle de classe, une situation de forte hétérogénéité.

En effet, si l'on veut dès à présent apporter un ersatz de réponses aux questions posées tout au long de cet article, il est intéressant de constater que le résultat des expériences menées m'oblige à rejoindre les propos de Draelants (2019) lorsqu'il indique "qu'il est tout simplement faux d'affirmer que le redoublement serait *a minima* inutile". Les résultats issus des expériences exploratoires menées m'invite également à prendre une certaine distance avec les propos apportés par Galand *et al.* (2019) lorsqu'ils indiquent que « puisque d'autres systèmes ne pratiquent pas le redoublement, il ne devrait pas être difficile de s'en priver » (op. cit.).

Quoi qu'il en soit, il paraît évident qu'un travail d'approfondissement reste à mener autour d'un phénomène aussi vaste que celui des réalités sociales partagées en situation de classe très hétérogène. Ce travail, semblable finalement à celui que pourrait mener un sociologue ou un historien, ne doit néanmoins pas nous faire oublier que mettre en place un nouveau chantier de ce type obligera, non seulement à en définir très précisément les finalités et les composantes, mais, également, à mettre en évidence deux des aspects inhérents à toute étude d'un phénomène, à savoir les réalités qu'il s'adjuge et les situations de cette appropriation.

Si, comme je l'envisage, il apparaît nécessaire de proposer le rassemblement des informations disponibles en Fédération Wallonnie-Bruxelles autour des questions de l'hétérogénéité en lien avec le tronc commun, il apparaît également nécessaire de comparer les modèles d'analyse qui tiennent compte de la manière dont les acteurs entrent en relation avec le phénomène. Il m'apparaît utile également, et je mesure l'ampleur du travail à mener, de mettre en évidence les paramètres essentiels qui caractérisent les diverses relations à cette hétérogénéité, en ce compris les dimensions politiques, sociales, pédagogiques, cognitives, affectives et pourquoi pas, éthique et morale.

En attendant, je propose que l'on suspende notre envie de présenter la mort du redoublement et l'éloge du tronc commun comme des évidences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Antoine, P. & Smith, J.A. (2016). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthode qualitative en psychologie. *Psychologie Française,* ISSN 0033-2984.
2. Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., Passeron, J-C. (2005). *Le métier de sociologue: préalable épistémologique*. Berlin : Mouton de Gruyter. 5e édition (pp. 307-323).
3. Draelants, H. (2008). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? *Une évidence à réinterroger. N°113.*
4. Draelants, H. (2019). Le redoublement n'est pas un médicament : réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage. *Les cahiers du Girsef, 115*, 1-30. Retrieved from: https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/photo-colloque- giresef/Cahier_115 _ Draelants_ corr2. pdf
5. Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste et favorise le décrochage scolaire. *Les cahiers des sciences de l'éducation, 38*, 1-22. Retrieved from: https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/234067/1/cahiers_aSPe_redoublement .pdf
6. Gelin, Z., Simon, Y., & Hendrick, S. (2015). Comment donnons-nous sens à notre vécu d'événements significatifs de vie : Illustration de la méthode IPA appliquée à l'analyse des processus de changement dans le cadre d'une thérapie multifamiliale. *Thérapie Familiale, 36*(1), 133-147.
7. Pietkiewicz, I., & Smith, J.A. (2014). A Practical Guide to Using Interpretative Phenomenological Analysis in Qualitative Research Psychology. *Psychological Journal, 20*(1), 7-14.
8. Smith, J., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and research*. London: Sage Publication.
9. Smith, J-A., Osborne, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis: A practical guide to research methods*. London: Sage, J.A. Smith.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

KNOWING AND INTERPRETING STUDENTS' EMOTIONS IN A PANDEMIC CONTEXT USING BRAIN WAVES*

Oprea-Valentin BUŞU[1], Elena-Cristina ANDREI[2], Mihai-Narcis POPESCU[3]

Abstract

Knowledge of development stages in correlation with biological and psychological age is an indispensable element in ensuring an efficient teaching activity. Starting from the idea that the experiences lived during childhood and adolescence influence the behavior of the future young adult we focus on the causes that led to the installation of a certain type of behavior. Teachers in the university environment report visible differences in behavior between students of different ages. These differences need to be carefully considered, as they can guide the teacher towards an appropriate approach to the student's learning style. A special category is represented by middle-aged students. They are easily distinguished by the independent spirit, being self-controlled individuals who consider that they are distinguished from their younger colleagues by the experience accumulated during their life. The behavior adopted by these students is correlated with the presence of medium frequency Beta brain waves that define a relaxed learning style. Also, the way middle-aged students perceive the educational process differs from that of younger students, because they tend to focus on the practical component, while younger students focus more on the theoretical component. The behavior of young students is correlated with the presence of high-frequency Beta brain waves, the situation in which many chemicals are produced in the body caused by high levels of stress. Maintaining this condition for a long time has harmful effects on the whole body, producing major imbalances both mentally and physically.

Key words: *COVID-19 pandemic; Brain waves; Levels of stress; The educational process; Students.*

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1] Assistant, PhD, University of Craiova, Teacher Training Department, Romania, e-mail address: valentin_busu@yahoo.com, corresponding author.

[2] PhD, University of Medicine and Pharmacy of Craiova, Faculty of Dentistry, Romania, e-mail address: andreicristina2201@gmail.com.

[3] Student, University of Medicine and Pharmacy of Craiova, Faculty of Dentistry, Romania, e-mail address: mihnap@icloud.com.

1. Introduction

The concept of flexibility in thinking highlighted with the help of the Gaussian curve helps us to have a deep understanding of how students perceive academic life, but also the causes that determine them to adopt a certain learning style.

The context of the COVID-19 pandemic accelerated the digitalization of the educational process, which led to the emergence of new unforeseen situations. The sudden transition from face-to-face education to online education was a time when both teachers and pupils / students became aware that online education is much more difficult than they would have thought before. The absence of physical interaction between student teachers or between students was the cause of anxiety. Many individuals have experienced anxiety while working from home or online education, and people who were previously diagnosed with various psychological disorders have come to suffer from panic attacks or even worsen pre-existing pathology.

All these changes have produced effects in the Romanian educational system, and now it is more important than ever to give importance to the psycho-affective component of students.

The opposite of mental flexibility is rigidity. Most teachers in university education frequently encounter the problem of “rigidity in thinking” of fresh graduates of high school. However, this aspect is not only found in the case of "fresh out of school". It is noted that most of the time students who have completed other university studies or are older tend to look at things in an extremely rigid way, because of their maturity they are not so easily shaped, being characterized by inflexibility. This psycho-rigidity greatly influences the quality of life of the individual both professionally and personally. Adopting a rigid lifestyle can decrease the chances of career success, because the individual goes on the premise that he has accumulated a certain amount of information necessary for the chosen field of study and no longer sees the usefulness in improvement or continuing education.

Also, the concept of flexibility is directly proportional to the optimal state of neuropsychological health (Badea, 1998, p. 55). Flexibility in thinking stimulates the individual's creativity and increases his ability to adapt to new, unforeseen situations (Badea, 1998, p. 55).

2. The Role of Mental Flexibility in The Educational Field

The European educational model - promotes the fragmentation model. This model of fragmentation emphasizes the efficiency of successive learning, being in opposition to simultaneous learning (Badea, 1998, p. 86). Specialists in the field of education support the idea that any stage of the learning process that is omitted leads to a major imbalance in the knowledge base. Most European countries have the following main objectives:

- Achieving performance in the chosen field of study;
- Development of intellectual capacity, but also of creativity;
- Stimulating dynamics in thinking and promoting new concepts;
- Adapting students to crisis situations; efficient management of educational resources.

Improving students' skills and encouraging them to actively participate in ongoing projects (Budnyk, 2016). Therefore, the concept of mental flexibility guarantees the achievement of the desired results by correctly addressing the situations with which the individual comes in contact, easily adapting to new events. The etiology of thinking rigidity is extremely varied ranging from minor causes such as very strict, formal family education to major causes such as psychiatric disorders (psychopaths, oligophrenia) (Badea, 1998, p. 56). Mentally rigid individuals are also those who accumulate throughout their lives numerous failures both in terms of career and private life. These individuals tend to self-sabotage by installing an excessive state of anxiety manifested by fear of rejection. Also, they do not do very well in unforeseen situations, because they do not have the ability to manage their intellectual resources in order to find optimal solutions.

3. The Learning Process: from Preschool to Adult

The learning process is a complex mechanism with defining features for each period of life (Aamodt, 2013, p. 143). In the preschool stage this process is difficult to implement, not because of the difficulty of the notions to be taught, but because we work with a young child who has not accumulated other educational experiences throughout life. Basically, this period significantly marks the intellectual development of the future school and even the future adult. Disruptions of the educational act occurred in this phase can have multiple negative effects on the way the child perceives the education system and its usefulness. Therefore, it is very important that a teacher who works in the preschool environment to pay special attention to the particularities of physical and mental development of the child. Also, the teacher must keep in mind that in the preschool stage the child effectively assimilates information through learning through play. In addition to providing the information necessary for good intellectual development, the role of the affective / emotional component must also be emphasized. Neglecting this component often leads to poorer school results, as well as behavioral disorders due to overwork. The child must be constantly encouraged by both teachers and the family. The existence of a school failure must be seen by the child as another stage of his development that requires additional work and ambition to succeed in achieving his goal (Chifan, 2015, pp. 3-4).

The next stage, that of the little schoolboy, is characterized by the abundance of imagination and creative spirit. Therefore, we can see that little schoolchildren really like compositions, because it gives them the opportunity to enter their own magical universe. If in terms of creativity the situation is ideal, the memorization process is quite difficult and requires additional time and effort. Another problem of this stage is the ability to synthesize the information received. Many schoolchildren tend to mechanically store a large amount of information without going through a logical filter. At a certain moment, the state of fatigue occurs, which determines the student to avoid the exercise by memorization. It must be guided by teachers towards rational learning procedures through which to extract essential information. Thus,

the effect of overload will be greatly diminished, and the storage of information will be long-lasting (Carcea, 2001, pp. 27-33).

The stage of the high school student - accelerated development both physically and mentally. Possibly the most difficult period in a person's life, being marked by a huge accumulation of biological and psychological changes that will influence the behavior and personality of the future adult. The pedagogical approach of adolescents aims at the teacher's ability to keep him focused on the subject approached, without leaving room for the installation of montonia. At this stage, an important role is played by the group of friends. Most school failures or even school dropouts can occur as a result of a negative influence from the circle of friends. It is absolutely normal for a teenager to want to integrate socially in a group, but the chosen group is also the one that will make its mark on the way he will perceive the educational act and on his behavior in society (Carcea, 2001, pp. 27-33).

The adolescent period is characterized in terms of intellectual development by increasing perceptual and representational abilities. It is also observed the efficiency of attention (voluntary, involuntary and post-voluntary attention) due to the accumulation of a large amount of information, but also of lived experiences. At this stage, even memory undergoes certain changes, especially from a qualitative point of view, because logic-based memory will be predominant. Memory training increases intellectual performance, and the adolescent will be able to correctly and quickly understand a series of useful information (Carcea, 2001, pp. 27-33). Regarding the social development of the adolescent, it can be noticed that a special place belongs to communication. Socialization leads to the development of new interpersonal relationships, but also to the improvement of previous ones. If in the case of younger schoolchildren the need for socialization was more obvious in the case of girls, reaching the age of adolescence and boys will feel the need to communicate more especially with people close to them (Dispenza, 2019, p. 179).

The young adult - at this stage the memory undergoes a process of continuous restructuring. In terms of motivation, a central place is occupied by the career: obtaining a better job, advancing to the workplace, obtaining performance in the chosen field of study. A defining aspect of this period is professional maturity. Professional maturity is influenced by a number of aspects such as: objectivity in choosing a career, the chosen field of study correlated with the intellectual abilities and skills of the individual, the level of professional training (Dispenza, 2019, p. 180).

4. Brain Waves - Mechanism of Action

From a medical point of view, brain waves are recorded using an electroencephalogram (EEG). The frequency of brain waves is varied; they can have low, medium or high frequency. As is normal, there are major differences in frequency of wakefulness (high-frequency brain waves) and sleep state (low-frequency brain waves), with an intermediate state being semi-consciousness when predominant. medium intensity brain waves.

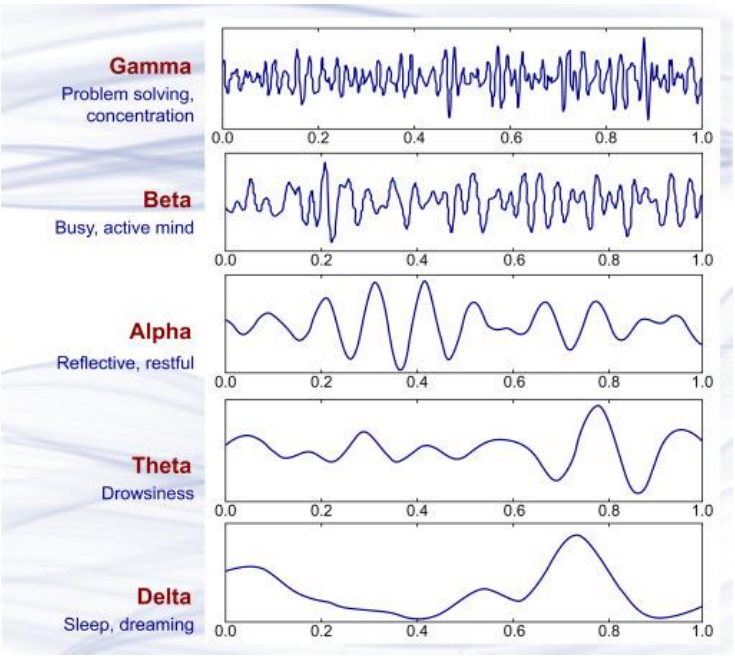


Figure 1. Recording brain waves using EEG

Correlation of biological age with the degree of development of brain waves - up to the age of two it can be seen that most brain waves are low frequency (Delta waves). This is also the explanation for the problem related to the fact that newborns and infants spend most of their time asleep, they are awake for a short time. In adults, these Delta-type waves are present in the sleep state. In the case of very young children, even in the waking state, the Delta waves are also the ones that act mainly (Dispenza, 2019).

Between 2 and 5 years, the beginning of the development of brain waves is highlighted, a fact that can be captured with the help of an electroencephalogram. This period coincides with the appearance of Theta-type waves characterized by trance state. Thus, children of this age tend to believe everything they are told by adults, because they live more in their own universe than in the real world. Any statement made during this period must be thought out very carefully, because it can have a major impact and reach directly into the child's subconscious. Therefore, parents are advised to avoid certain phrases that, although they may not have a special meaning for them as adults, in the case of the child can cause behavioral injuries through emotional impairment (examples: "your brother is smarter", "boys should not to cry",“girls are prettier”). From the age of 12, there will be an acceleration of the developmental level in the brain defined by the appearance of high frequency waves (Beta waves). In turn, Beta waves are divided into three categories: low frequency Beta waves, medium frequency and high frequency waves. With the onset of adolescence, the middle and high frequency waves are

noticeable, the low intensity ones are characteristic of the younger ones. In the case of adults, Theta waves can appear when they are in a trance, which makes them much easier to program. In the trance state, the "wall" disappears, separating the conscious level from the subconscious one (Dispenza, 2019).

The fastest brain waves are represented by Gamma waves. They define an extremely intense activity in the brain. They can appear in states of ecstasy, deep sadness or states of empathy with those around them. This category of brain waves outlines a complex, superior activity that requires high energy consumption. Basically, in these moments when Gamma waves act, an intense metabolic process takes place at the cellular level that trains the functions of several organs and requires a high degree of awareness (Dispenza, 2019).

In the definition of the three categories of Beta brain waves - the low frequency ones - the state of relaxation predominates, but without complete disconnection. They most often occur when we read a novel or watch a movie / series. In this situation the attention is maintained without exertion.

Medium frequency Beta waves: their appearance is conditioned by the action of stimuli from the external environment. This intensity requires increased attention, requiring an increased degree of concentration. One of the situations in which we encounter this type of brain waves is represented by the educational (learning) process. Thus, stimuli from the external environment reach the level of the cerebral neocortex in which they are assimilated and systematized in order to create a mental level (Dispenza, 2019).

High-frequency Beta waves: these are highlighted in stressful situations, mental, physical and emotional overload. At the level of neurons there is a hyperexcitability which leads to the elimination in the body of chemicals with harmful effects (example; adrenaline produced by the adrenal glands). The release of adrenaline induces an increase in blood pressure and pulse (occurrence of hypertensive phenomena, cardiac arrhythmias, in case of extreme stress can occur even myocardial infarction) and changes in respiratory flow (Amen, 2018, pp. 91-92). The role of these brain waves is to help us avoid imminent danger, so it has a beneficial effect, but only for a short time. Maintaining this state of maximum concentration affects the whole body and can even lead to the phenomenon of burnout. Also, in individuals with intense brain activity over a very long period of time, a decrease in the body's immunity may occur. Therefore, it is very important for people to understand that the excess of high frequency Beta can lead to altered mental and somatic health. In certain situations, this imbalance produced in the body is extremely difficult to manage and may require both medication and psychotherapy sessions (Dispenza, 2019).

5. Use of Mindfulness as an Adjustment to Psychoterapy in Optimizing Brain Wave Functioning

A key element of psychotherapy sessions is the integration of the concept of mindfulness. To achieve this goal, the clinical psychotherapist is forced to look at the patient from another perspective, a much broader one, to surprise him in all its

complexity (Pollak, 2016, pp. 217-218). In general, the therapy session focuses on the problem stated by the patient and loses sight of his analysis in relation to other people or other conditions imposed by the company in which he operates. The use of mindfulness, especially in Romania, is reluctant, because not enough information is known to give the therapist the conviction that it is an effective procedure in ameliorating various psychological disorders (Langer, 2020, p. 83).

The concept of mindfulness encompasses four programs that can be used in psychological practice:

- Reducing stress based on mindfulness;
- Cognitive therapy based on mindfulness;
- Behavioral-dialectical therapy;
- Acceptance and commitment therapy (Pollak, 2016, p. 218).

Frequently used is cognitive therapy for individuals with depression or anxiety, these are two constantly growing mental disorders. The causes that have led to increased cases of depression or anxiety are mainly stressful situations that act on the individual for a long time (Langley, 2018, pp. 203-215). This leads to the rupture of the mental balance through overwork. Another condition that can be treated with the help of a mindfulness program, more precisely with the help of behavioral-dialectical therapy is represented by Bordeaux personality disorder (very effective in patients who have experienced episodes of suicide or drug / alcohol addicted patients) (Pollak, 2016, p. 219). The mere knowledge of mindfulness programs and the possibility of their implementation is not enough to obtain satisfactory results. An important factor that can influence the success of therapy is the patient's motivation and openness to the implementation of this concept. Due to the fact that most patients end up in the psychotherapy office in advanced stages of emotional distress, they are willing to try new recovery techniques. At the opposite pole are patients who oppose new techniques and who do not want to minimize verbal therapy in favor of introspection and meditation (Ruppert, 2012, p. 261).

The correct choice of the mindfulness-based therapy program is largely influenced by the clinical experience of the psychotherapist. The application of an inadequate program will lead to the failure of the therapy, as well as to the progressive alteration of the patient's condition. Therefore, it is very important for the therapist to carefully analyze the personality and behavioral characteristics of the patient, as well as his motivation for the success of the psychotherapy process. Also, another very important aspect is represented by the fact that the therapist has the obligation to present to the patient all the information related to this concept of mindfulness, both advantages and disadvantages, so that in the end the patient is sure he made the right choice. In psychological practice, it is essential to gain the patient's trust, and this requires total transparency, sincerity on both sides and empathy (Pollak, 2016, p. 255).

An important aspect of mindfulness is the changes that occur on the electroencephalogram (EEG) during the practice of meditation. Clinical trials using EEG have shown that an increase in electrical activity at the neuronal level has been

observed. This interpretation of EEG was also performed in the case of epilepsy patients, clearly proving that the practice of meditation is beneficial (Delorme, 2020).

Also, the use of nuclear magnetic resonance can guide the doctor in order to establish a definite diagnosis of a mental illness. MRI studies have generated images that show changes that occur in the brain in various stressful situations or with high emotional load.

Another important feature is the ability to differentiate with the help of MRI of mentally healthy individuals and those with pathologies.

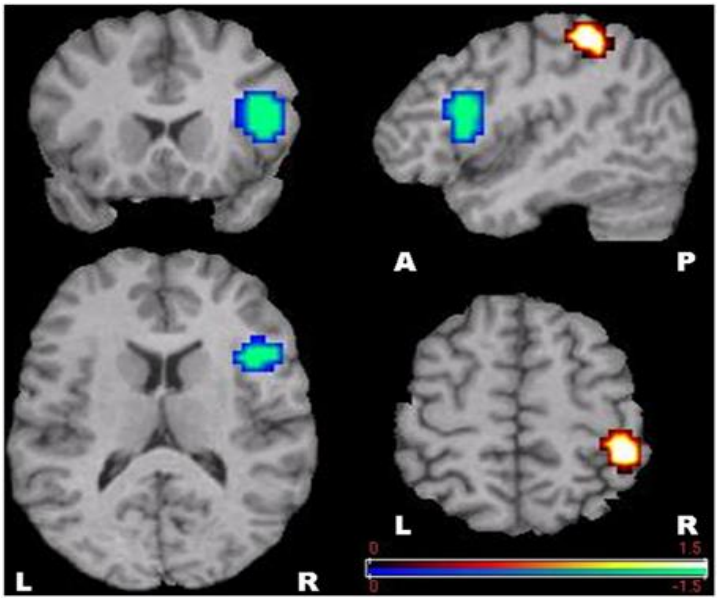


Figure 2. Gamma brain waves captured by MRI. It can be seen that mental synchronization is the presence in the right posterior parietal cortex, while asynchronization occurs in the lower right frontal gyrus (Ishii, 2014)

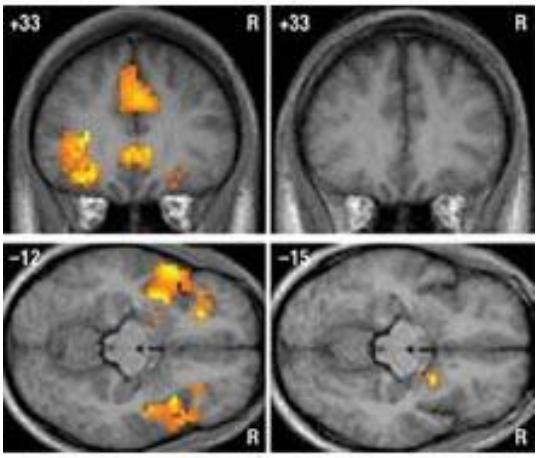


Figure 3. Brain MRI - brain activity in the empathy-generating centers of the limbic system in normal individuals (left) and psychopathic individuals (right) when exposed to a violent image

5.1. The benefits of meditation on the brain

Although meditation is a complicated process that requires patience, but also time, its benefits on the human brain are numerous. Through this technique there is a deep relaxation that gives the patient the opportunity to control certain harmful habits, practically giving him the opportunity to repair his mistakes to a large extent. During meditation, maximum receptivity of the nervous system occurs (Murphy, 1997, pp. 74-75).

The most important beneficial effects of meditation on the human body are the following:

- Reducing stress and anxiety;
- Increasing the ability to concentrate;
- Adjusting the emotional balance;
- Giving up harmful habits;
- Improving the immune system;
- Adjuvant in case of panic attacks;
- Increasing performance.

5.2. Case Study

We conducted a case-by-case study between young and middle-aged students. The study was conducted within the discipline of Histology, using pedagogical observation as a tool.

The reactions of the students were much better highlighted during the internship hours as opposed to the course. This fact is due to the involvement in the practical activity during the internship, the course being characterized by a predominantly passive participation of students.

From the first stage, significant differences in behavior were observed between the studied subjects. Being an introductory practical paper, I did not have expectations about providing answers from students in terms of the content of the presentation, because it is a new discipline for them, not being studied in general school or high school to have a starting point. At the end of the presentation, I wanted to make a brief recap of the notions taught and I noticed that middle-aged students were more active and more involved. The young students had a certain degree of hesitation. We also noted that the young students, although they were hesitant to solve some items, they proved to be attentive during the internship, accumulating the necessary information. This hesitation was motivated by young students by the fact that the faculty is a new environment for them and they need time to adjust to both the team and the rigors imposed. In the following internships, the young students showed more involvement.

Another aspect observed was that middle-aged students defend their opinions much better and with better arguments, unlike young people who often do not fight for their own opinions and tend to be influenced much faster. An advantage of young students is that they can still be shaped, guided, with flexible thinking. Mature students are characterized by rigidity in thinking. They consider that due to their age they have accumulated a life experience that gives them security, certainty in the decisions they make. At the same time, they are reluctant to approach a different style of learning, and are also skeptical about using new technologies or learning methods. This inflexibility in the thinking of mature students often makes it difficult for teachers to require both a good professional training in the field of study and a good knowledge of psychology in order to determine the students to adapt to current study requirements.

Fake news has led to the onset of other phenomena than public misinformation. They led to the division of society and the accentuation of the concept of discrimination. Basically, the society was divided into two camps: the camp of those who support vaccination and believe in its beneficial effects on health and the camp of anti-vaccination people. This division of individuals results in the occurrence of violence. Verbal violence is most frequently noticed, only in extreme cases it can lead to physical violence. Even among students, there have been numerous conflicts on this topic of anti-covid vaccination19, and bullying manifestations can be seen especially in the online environment on social networks (Alexa, 2014).

This short period of time has given rise to much speculation, being the starting point of many conspiracy theories. Few know, however, that messenger RNA platform was not discovered in a hurry now, but about 15 years ago, but did not benefit from financial resources to be able to be used to its full capacity and for various medical purposes (from treatments up to vaccines).

The causes of mistrust in COVID vaccines19 come largely from information from the external environment (especially online and the media). People should document official and up-to-date sources on the evolution of the pandemic and the

effectiveness of the vaccine. Such sources are represented by medical scientific articles, medical books, online medical education platform.

6. Conclusions

The concept of flexibility in thinking is of particular importance in the field of education. Optimizing this concept leads to success for both the student and the teacher. The case study conducted by us highlighted the existence of major differences in terms of rigidity / flexibility in thinking of students of different ages. The results of the study emphasized once again the importance of knowing the psychology corresponding to the age of mental development. Also, another element of novelty brought to the fore was that of the mechanism of action of brain waves, as well as the ways of recording them using the electroencephalogram. Understanding how brain waves work is an important step in determining whether or not there is a psychological pathology or mental disorder.

REFERENCES

1. Aamodt S. (2013). *Secretele creierului uman*. Bucharest: Litera Publishing House.
2. Alexa, I. (2014). *Românii la psiholog*. Bucharest: Trei Publishing House.
3. Amen T. (2018). *Puterea creierului.* Bucharest: Litera Publishing House.
4. Badea E. (1998). *Flexibilitatea mintala. O viziune sincronica.* Bucharest: Didactica si Pedagogica Publishing House.
5. Delorme A. (2020). *Effect of meditation on intracerebral EEG in a patient with temporal lobe epilepsy: A case report.* EXPLORE 24 November 2020
6. Dispenza J. (2019). *Antrenează-ți creierul. Strategii și tehnici de transformare mentală.* Bucharest: Curtea Veche Publishing House.
7. Dispenza J. (2019). *Distruge-ti obiceiurile nocive!* Bucharest: Curtea Veche Publishing House.
8. Ishii R. (2014). *Frontal midline theta rhythm and gamma power changes during focused attention on mental calculation: an MEG beamformer analysis.* Front. Hum. Neurosci, 11 June 2014 Department of Clinical and Cognitive Neuroscience, University of Heidelberg.
9. Langley M. (2018). *Mindfulness pe înțelesul tuturor.* Bucharest: Litera Publishing House.
10. Langer E. J. (2020). *Mindfulness. O nouă strategie pentru combaterea stresului zilnic.* Bucharest: Litera Publishing House.
11. Murphy J. (1997). *Puterea extraordinară a subconștientului tău.* Bucharest: Deceneu Publishing House.
12. Pollak M. (2016). *Mindfulness in psihoterapie.* Bucharest: Trei Publishing House.
13. Ruppert F. (2012). *Traumă, atașament, constelații familiale.* Bucharest: Trei Publishing House.
14. https://geraldguild.com/blog/2011/02/18/brain-waves-and-other-brain-measures/

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

LES EFFETS PSYCHOLOGIQUES NÉGATIFS ET POSITIFS DE LA PANDÉMIE CAUSÉE PAR COVID-19 SUR LES APPRENANTS ET LES ENSEIGNANTS[*]

Hajar HACHIMI[1]

Résumé

Les effets psychologiques de l'isolement ont déjà été abordés dans la littérature (expéditions polaires, sous-marins, prison). Cependant, l'échelle du confinement mis en place à cause de la pandémie à COVID-19 est inédite. Dans cet article, nous explorons la littérature COVID-19 pour examiner les conséquences fâcheuses du confinement et de l'enseignement à distance sur la santé psychique et mentale des enseignants et des enseignés (élèves et étudiants) : l'ennui, l'isolement social, le stress, le manque de sommeil, l'anxiété, le trouble de stress post-traumatique, la dépression, les conduites suicidaires, les conduites addictives, les violences domestiques sont des effets décrits du confinement, entre autres.

Mots-clés : *Effets psychologiques ; Confinement ; L'enseignement à distance ; Santé psychique ; Enseignants ; Enseignés.*

THE NEGATIVE AND POSITIVE PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF THE PANDEMIC CAUSED BY COVID-19 ON LEARNERS AND TEACHERS

Abstract

The psychological effects of isolation have already been discussed in the literature (polar expeditions, submarines, prison). However, the scale of confinement put in place because of the COVID-19 pandemic is unprecedented. In this article, we explore the COVID-19 literature to examine the unfortunate consequences of confinement and distance education on the psychic and mental health of teachers and students (pupils and students): boredom, social isolation, stress, lack of sleep, anxiety, post-traumatic stress disorder, depression, suicidal behavior, addictive behavior, domestic violence are described effects of confinement, among others.

Key words: *Psychological effects; Confinement; Distance education; Psychic health; Teachers; Students.*

[*] This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] Doctorante en « Didactique du français », Université Mohammed V-Rabat, Maroc, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, courriel : hachi-hajar@hotmail.fr

1. Introduction

En 2020, et en quelques mois seulement, le monde entre synchroniquement dans une crise sanitaire sans précédent le contraignant rapidement à des mesures inédites et spectaculaires de confinement des populations. Tous les secteurs et domaines d'activités sont à l'arrêt et déjà le monde s'apprête à apprendre à vivre autrement. « Se réinventer » devient le leitmotiv intrinsèque à toute l'économie et l'organisation du pays, désormais paralysé par cette crise liée au COVID-19. L'urgence n'est plus seulement sanitaire : pour tous, il devient alors urgent d'agir pour pouvoir réorganiser son quotidien en famille. Cette urgence d'action touche inéluctablement toutes les sphères sociétales et toutes les professions. Dans le domaine de l'éducation, face à ces élèves et étudiants qui se retrouvent soudainement éloignés de leurs lieux d'enseignement, le gouvernement invite les différentes structures éducatives à assurer une forme de continuité pédagogique en lien avec la culture du numérique de ces apprenants, et ce à travers l'enseignement à distance, en particulier les classes virtuelles. Conjointement à ce contexte, la problématique que nous circonscrivons porte sur les effets émotionnels positifs et négatifs, d'une part, de la modalité d'enseignement mise en place pendant la période pandémique, et d'autre part des conditions où se déroulait l'enseignement et il s'agit du confinement, sur les enseignants et les apprenants. De cette problématique découlent quelques questions, les suivantes : Quelles procédures les responsables de l'éducation ont-ils mises en œuvre pour minimiser les risques d'infection par le virus pour les enseignants et les enseignés ? Quels sont les effets favorables et défavorables de la période pandémique, en l'occurrence de l'enseignement à distance et de l'isolement sur la santé psychologique des élèves et des enseignants ? Quelles sont les formes d'expression des émotions qui se sont résultées des répercussions du confinement sur l'état psychique des personnes déjà citées ? Que pouvons-nous recommander pour bien gérer ce genre d'états psychologiques ? À ce titre, le sujet que nous proposons, dans cette étude, tente de trouver, au moins relativement, des réponses aux interrogations reformulées et, peut-être, pourquoi pas des pistes pour lancer d'autres défis afin de procurer des pistes bénéfiques pour ceux qui sont impliqués dans l'institution scolaire. Pour traiter la problématique reformulée, et ce à travers les questions qui en sont relatives, nous procédons par observation participante du contexte scolaire vu que nous exerçons le métier d'enseignant, nous avons enseigné à distance, nous contactons les élèves et plusieurs acteurs de l'école pendant cette période-là. Nous estimons que nous sommes en mesure d'apporter des réponses aux questions soulevées. Pareillement, nous consultons une littérature importante qui a été rédigée, pendant cette période, par rapport au sujet traité.

2. Invention de l'école à distance face à la situation causée par la pandémie

Effectivement, le coronavirus a changé la façon dont s'organisent actuellement l'éducation, la scolarité et l'organisation de l'enseignement dans sa forme actuelle et il changera sans doute aussi la façon dont elles fonctionneront à l'avenir. En Mars 2020, alors que sonnait la mobilisation des apprentissages la Banque mondiale a réagi sans tarder à la pandémie (a) et a intensifié son soutien aux

pays en activant différents canaux et interventions prioritaires. Elle a institué un groupe de travail mondial plurisectoriel pour accompagner les réponses et les mesures prises face à la crise. Elle a aidé un nombre important de pays à réaliser des investissements couvrant l'ensemble du cycle éducatif, de la petite enfance à l'enseignement supérieur. Face à la pandémie, les équipes de la Banque mondiale spécialisées dans l'éducation soutiennent les pays selon une approche articulée autour de trois phases : adaptation ; gestion de la continuité ; amélioration et accélération. Pour faire face à la pandémie et assurer la continuité, contenir la propagation de la maladie, atténuer l'érosion des apprentisasges, un nombre important de pays (165 pays) ont eu recours aux ressources pédagogiques à distance. Autrement dit, ils ont fermé les écoles et se sont tournés vers l'apprentissage à distance (enseignement en ligne). Cette fermeture affecte près de 82 % des élèves des écoles et de l'enseignement supérieur dans le monde.

À mesure que les écoles fermaient, les pays devaient faire preuve d'inventivité pour participer aux efforts d'atténuation : adaptation des plateformes existantes aux smartphones, négociation d'accords avec les entreprises de télécommunication pour rendre gratuit l'accès au site du ministère de l'éducation, la mise à disposition des manuels et des supports d'apprentissage numériques, les mass médias, impression des documents nécessaires et envoi des courriels aux parents pour permettre aux enfants de travailler. En effet, la maîtrise des outils et des processus par les enseignants et les personnels administratifs était au cœur de la solution d'enseignement à distance.

Un clivage a été rapidement perceptible entre les pays, selon leur degré d'avancement technologique : existence de plateformes d'apprentissage, diversité des contenus numériques, densité des matériels physiques, usage des réseaux sociaux, présence d'une radio ou télévision scolaire. Sur ce, nous notons que la plupart des systèmes éducatifs, même ceux des pays développés ont été pris de court et n'étaient pas préparées à ce genre de situation, à une interruption soudaine et prolongée des cours en face à face. Mais il y a des pays avancés qui ont déjà su faire face à des situations de crise , et ce grâce au développement de l'informatique qui a permis d'imaginer des dispositifs très divers d'enseignement à distance et progressivement de créer des ensembles très vastes de ressources éducatives et pédagogiques. Mais la COVID-19 a constitué un phénomène d'une autre dimension. Dans ce contexte, par exemple en Amérique du Sud, la Banque interaméricaine de développement a pu noter que « même si les pays n'avaient pas de stratégie nationale préexistante en matière d'enseignement à distance, encore moins pour une situation d'urgence, ils ont fait des efforts considérables en se fondant sur leurs capacités antérieures ». Au Brésil, le fait que les chaînes de télévision soient commerciales et sans aucune obligation de service culturel et éducatif a privé les élèves brésiliens d'outils que nombre d'autres pays possèdent. L'Uruguay a pu s'appuyer sur une plateforme de services. Le même constat a pu être dressé pour l'Afrique. En Algérie, deux actions complémentaires ont été menées 7 : des cours via une chaîne éducative dédiée aux élèves de fin de cycle ; une plateforme éducative de l'Office national de l'enseignement à distance. En Côte d'Ivoire, le ministère en charge de l'éducation a

proposé l'opération « écoles fermées, cahiers ouverts » 9 et a créé une plateforme spécifique. La radio-télévision ivoirienne (RTI) a apporté son concours pour diffuser des « capsules », ainsi que des radios rurales. Au Sénégal, le ministère en charge de l'éducation a proposé l'action Apprendre à la maison : un portail de ressources en ligne pour tous les niveaux scolaires, où l'on trouve une télévision scolaire Télé-école, « la première télévision éducative de l'Afrique ». En Europe, en Amérique du Nord, dans plusieurs pays d'Asie (Corée du sud, Singapour, Japon, Chine), des plateformes d'enseignement à distance étaient opérationnelles. Par exemple, rappelons qu'en France, le Centre national d'enseignement par correspondance (ancêtre du CNED) a plus de 80 ans et qu'il est né dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale, il a permis l'existence de la notion d'enseignement à distance depuis longtemps (Schwab, Malleret, 2020).

3. Ce que l'école à distance a confirmé ou révélé

L'expérience très forte en matière de technologies numériques se caractérise par le niveau de formation des enseignants, la qualité des infrastructures, les équipements personnels, la quantité et disponibilité de ressources numériques. Même lorsque ces conditions étaient remplies, la continuité pédagogique n'a pas été simple à réaliser. Ainsi l'Estonie, où le numérique est intégré aux pratiques scolaires depuis plusieurs années et où le pays tout entier est très « numérique », l'école à distance (EKoll) a constitué un saut dans l'inconnu. La ministre estonienne de l'éducation a ainsi déclaré : Les fermetures d'écoles sont essentiellement un essai pour les systèmes d'apprentissage numérique du pays. Il y a des enseignants qui ne sont pas bien préparés à cette situation parce que cela n'a jamais été une obligation de le faire en ligne plus tôt.

En Corée du Sud, le pays se prévalant d'avoir « le taux de pénétration le plus élevé au monde d'appareils intelligents et de capacités d'information et de communication », on aurait pu s'attendre à une mise en œuvre optimale de l'enseignement à distance. Il semble qu'il n'en a rien été : l'augmentation soudaine du nombre d'utilisateurs a révélé l'insuffisance des systèmes. Singapour s'est aussi trouvé confronté à des insuffisances de matériel, puis à des piratages de la plateforme utilisée.

La fermeture des écoles a un coût. C'est dire que l'apprentissage s'en trouve ralenti et toutes les solutions entreprises n'étaient pas optimales, si on les compare à ce que nous expérimentons lorsque les enfants vont à l'école, quel que soit leur niveau d'étude.

4. Effets psychologiques de l'isolement sur la santé psychique des apprenants et des enseignants et formes d'expression de leurs états psychiques

Même si la fermeture des écoles semble être une décision logique pour imposer la distanciation sociale dans la population, un objectif partiel de la poursuite de la scolarisation, et même si plusieurs pays ont affirmé que ce temps de crise n'était pas synonyme de vacances supplémentaires et que les élèves n'étaient pas déchargés de leurs obligations scolaires, l'éloignement de l'école tendait à avoir dans la durée

un impact négatif disproportionné sur les élèves. En effet, les choses n'ont pas idéalement trop changé, parce que les cours en classe, l'intégration et l'inclusion sociales entre les enfants sont extrêmement importants pour le développement de leur personnalité. Evidemment, les décisions de fermeture des écoles ont conduit à reconsidérer ce qu'était l'école ; bien sûr, un lieu où des professionnels de l'éducation reçoivent des élèves pour délivrer instruction et éducation mais aussi un espace où les enfants vivent, mangent, jouent, partagent et entretiennent des relations. Ceci dit, l'école représente un second milieu familial pour plusieurs enfants. Ils y consacrent énormément de temps et s'y attachent très facilement. Il se peut donc que ne plus pouvoir voir leurs amis et leurs professeurs ait vraisemblablement perturbé leur mode de vie.

Pour le confinement, c'est une expérience exceptionnelle qui n'est pas sans conséquences. Il a eu un impact délétère sur la santé psychologique, avec des troubles de l'humeur, des confusions, voire un syndrome de stress post-traumatique. Le risque d'apparition de ces manifestations a augmenté avec la durée d'isolement, mais aussi avec d'autres facteurs comme les conditions de logement, la perte de revenus, l'absence d'information, ou encore l'ennui. Des expressions de mal-être, voire de détresse, apparaissaient chez les adolescents et les jeunes adultes. Les tentatives de suicide ont augmenté. Dans cet axe, nous visons à mieux comprendre les conséquences psychologiques de la crise sanitaire et du confinement de plusieurs mois sur la santé mentale des élèves, des étudiants, des enseignants et des parents. D'après (Mengina, Franck *et al.*, 2020), le vécu émotionnel des personnes concernées était bien fâcheux.

- Les élèves et les enseignants les plus privilégiés ont pu faire face aux changements induits par la fermeture des écoles, mais ils ne sont pas une majorité. Nous avons observé partout dans le monde une fracture immense entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé. Effectivement, dans un ménage moyen ou défavorisé, il n'y avait pas nécessairement un ordinateur pour chaque enfant ou la capacité du réseau ou de la ligne téléphonique était insuffisante ou déficiente pour pouvoir connecter correctement plusieurs appareils en même temps. Par conséquent, les enfants les plus défavorisés risquent de ne jamais atteindre leur plein potentiel en termes d'études. Il est donc urgent de prendre des mesures concrètes pour remédier à ces pertes d'apprentissage, une condition essentielle pour aller de l'avant afin que les écarts ne se creusent pas.
- De par sa nature inédite, la pandémie place les parents en première ligne pour veiller non seulement à la santé et au bien-être de leurs enfants, mais aussi à la poursuite de leurs apprentissages scolaires en parallèle avec leur travail et leurs tâches familiales. Cette situation représente un lourd fardeau et un labeur dur pour eux. En plus, et toujours pour les parents, vu que les revenus ont diminué, l'anxiété est associée aux problèmes de gestion des finances, plutôt qu'au confinement lui-même.
- Les élèves se trouvaient dans un contexte marqué par une grande incertitude de bien assurer les apprentissages. Ce qui peut les démotiver.

- Dans un contexte anxiogène, de peur de mourir ou de voir mourir un proche, l'isolement affectif, la perte de repères sociaux, la réduction ou la perte d'activité professionnelle, produisent un cocktail délétère dont une des conséquences les plus graves et traumatisantes serait de provoquer un état de stress post-traumatique. Qu'est-ce que cela veut dire ?

En fait, après un événement traumatique, des manifestations cliniques peuvent se manifester de façon différée : pensées morbides, cauchemars, sentiments de culpabilité et d'impuissance envahissent la vie psychique et créent des blessures invisibles et une souffrance chronique qui laisseront des cicatrices psychologiques, comme une blessure sur le corps. Irritable, repliée sur elle-même, la personne qui a subi un tel traumatisme peut sombrer dans une dépression (tristesse, sentiment de fatigue physique et psychique), être atteint de crises de paniques, développer des maladies psychosomatiques et des idées suicidaires. Les symptômes de stress post-traumatique deviennent significativement plus élevés lorsqu'elle dure plus de 10 jours ». Une durée qui sera largement dépassée dans tous les pays qui luttent aujourd'hui pour éradiquer le coronavirus.

D'autres troubles psychologiques et émotionnels négatifs peuvent apparaître : la colère, les insomnies, une humeur maussade, les insomnies, l'anxiété (l'inquiétude), la phobie, des troubles compulsifs, l'irritabilité, une humeur maussade, l'ennui, la frustration, la peur d'être contaminé, la fragilisation, le sentiment d'isolement causé par le confinement et par la réduction des contacts physiques et sociaux, la restriction de circulation telle qu'on la vivait, aussi stricte soit-elle, peuvent-ils être à l'origine d'une détresse psychologique aussi grave qu'un état de stress post-traumatique. Cette détresse est un des éléments qui va être saillant dans la détresse psychologique, c'est que l'on a une discontinuité entre ce qu'il y avait avant et ce qu'il y a aujourd'hui.

- Le changement des repères habituels, de la routine sociale, des allées et venues quotidiennes, des rythmes, de l'organisation, l'état d'esprit des individus est brutal. Donc, la situation était trop rapide pour qu'une adaptation psychologique se mette en place.
- Le confinement semble mettre en danger le lien social, puisqu'on ne peut plus voir ni famille, ni amis, ni collègues et qu'on est privés de la satisfaction que peut procurer le travail.
  Certains ne supportaient pas la perte de liberté. Confiné chez soi, on peut aussi devenir confiné en soi, enfermé dans des pensées qui tournent en rond, polluées par la tristesse et la peur, et parfois par une colère incontrôlable.
- Le confinement est beaucoup plus délétère pour les personnes souffrant déjà de troubles psychologiques plus ou moins importants, de fragilités psychiques antérieures, un trauma infantile, une enfance difficile, des conflits familiaux ou une précarité sociale.
- Les groupes vulnérables - enfants en situation de handicap, issus de minorités ethniques- avaient moins de chances d'avoir accès à du matériel pédagogique adapté pour l'enseignement à distance.

- Si l'élève n'a pas d'endroit calme pour faire ses devoirs dans le milieu familial, cela l'ennuie et lui bloque l'envie de travailler.
- Le stress pour les enseignants peut être causé par les difficultés auxquels ils se heurtent : la maîtrise insuffisante de l'enseignement à distance ; le manque de matériels numériques ; l'insuffisance des réseaux ; l'impossibilité de maintenir une équité éducative et pédagogique entre les apprenants.
- De précédents travaux ont montré que l'isolement peut participer à l'émergence d'hallucinations ou d'expériences de sortie du corps, une sensation de flotter en dehors de son corps, par exemple.
- Les étudiants sont les plus touchés. Ceux qui ne peuvent pas regagner le domicile familial ou leur pays d'origine souffrent d'isolement.
- Avec la crise sanitaire, de nombreux enfants ont développé une peur de la maladie et une manie concernant le lavage des mains. La situation est anxiogène, donc c'est normal que certains basculent dans un trouble anxieux. Les adolescents sont généralement très tactiles donc ils vont moins respecter la distanciation par exemple et il ne faut pas nécessairement les en empêcher. Ils ont besoin de vivre leur adolescence. Les parents doivent dédramatiser.
- Les médias créaient en quelque sorte des sentiments de culpabilité chez les plus jeunes. Il faut certes faire passer le message mais pas de la culpabilisation, que ce soit pour les visites chez les grands-parents ou le respect des gestes barrières. On devait répéter les mesures sanitaires mais il fallait également faire attention à ne pas trop le faire. Beaucoup les suivaient trop et ça a engendré d'autres problèmes. Nous avons observé une augmentation des troubles psychologiques après la crise.
- Le risque de violences est, de plus, accru par la contrainte de rester 24 heures sur 24 avec ses proches. « Les études réalisées en Chine et sur les sous-mariniers montrent qu'on voit monter une colère et une angoisse qu'on va alors passer sur ceux à côté de nous ».

5. Gestes à adopter et réflexes à éveiller pour gérer mentalement le stress causé par le confinement

Pour prendre soin de sa santé mentale, plusieurs gestes étaient conseillées et quelques réflexes étaient à activer :

- Pour se centrer, il fallait s'adonner à des activités relaxantes. Ce qui était important, c'était d'essayer autant que possible de rester suffisamment fort, de s'organiser, de ne pas écouter tout le temps les informations, de garder une bonne réserve d'optimisme et de bonne humeur pour pouvoir résister à l'ennui du confinement.
- Le corps enseignant était censé conseiller les élèves et de réussir sans avoir à recourir constamment à des manuels et leur prouver que l'apprentissage est possible de n'importe où. Il est à noter que la pandémie a accéléré la transformation numérique dans le secteur de l'éducation. Donc, il est aujourd'hui important que les enseignés et les enseignants intègrent ces

changements, avec notamment une plus grande ouverture à l'utilisation de la technologie et des appareils, tant dans les processus d'enseignement que d'apprentissage ; un enjeu majeur pour l'évolution et l'avenir du secteur de l'éducation.

- Les enseignants devaient considérer leurs propres pratiques de bien-être, afin d'être encore plus efficace pour soutenir le bien-être et l'apprentissage de leurs élèves.
- Les enseignants pouvaient avoir recours à la pédagogie inversée ou renversée pour mieux réaliser la continuité pédagogique. Sa pratique est donc apparue comme un facteur rassurant pour les élèves et pour les professeurs et a ainsi constitué un élément de leur bien-être.
- Pour se prémunir des risques engendrés par le confinement et le mieux vivre, il faut être capable d'exprimer ses émotions, et en cas de colère, de trouver un moyen de s'isoler pour la faire baisser. L'enjeu est de maintenir son angoisse à un niveau supportable, il faut conserver son rythme habituel lors d'une journée de travail et de garder une activité physique régulière.
- Autre recommandation : ne pas s'informer en continu sur la pandémie et se méfier des polémiques actuelles sur la gestion de la crise qui font grimper l'anxiété de la population.
- Ceux qui le peuvent sont invités à porter assistance dans cette période à « tous ceux qui sont vulnérables parce qu'ils sont seuls, souffrent d'addictions, de maladies mentales ou physiques ».

6. Vertus du confinement

Effectivement, il faut être prudent, on ne peut pas dire que tout le monde connaîtra un état de détresse psychologique, parce que ce n'est pas le cas. Ce temps de confinement a des vertus positives très intéressantes, comme passer du temps en famille. Il faut s'en saisir. Mais ce qui est important aussi, c'est de pouvoir faire en sorte que chacun puisse avoir des temps d'intimité. C'est dans la gestion de ce nouveau temps et de cette nouvelle manière de partager l'espace, que l'épreuve du confinement pourra être vécue sans trop de stress (Schwab, Malleret, 2020).

7. Perspectives pour prévenir et gérer les crises

Il faudra à l'avenir que les pays, les établissements scolaires, les régions réfléchissent davantage à la manière dont ils veulent se préparer à une situation comme celle-ci, et cette expérience les obligera à penser à la façon dont ils pourraient mieux intégrer l'enseignement à distance (en ligne) dans ce qu'ils font. En d'autres termes, il faut faire en sorte que les élèves utilisent l'« école en ligne » durant toute la durée de leur scolarité, de manière partielle, mais durable.

Nous ne concevons pas que l'éducation passera sans transition au tout numérique et à un enseignement exclusivement à distance, ou que nous découvrirons que les cours en ligne sont beaucoup mieux qu'un enseignement en face à face. Mais nous postulons que les écoles vont devoir mieux se préparer à des situations comme celle que nous avons vécue, et que tous les niveaux d'enseignement, et en particulier

les structures d'enseignement supérieur et de formation des adultes, commenceront à envisager comment ils peuvent mieux intégrer l'enseignement numérique dans leurs activités.

Nous espérons aussi que parmi les changements auxquels nous espérons assister, c'est de voir les pays investir davantage dans leurs infrastructures numériques pour faire en sorte que toutes les écoles et les familles disposent d'un bon accès pour pouvoir bénéficier des formations à distance. Et puis il serait important de veiller à ce que les enseignants soient bien formés à l'utilisation des plateformes numériques et puissent être préparés à intégrer des enseignements à distance dans leurs cours. Il faudrait que les autorités chargées de la gestion des établissements scolaires investissent dans des stratégies de préparation et cherchent à savoir qui, parmi leurs élèves, est issu d'une famille défavorisée et pourrait avoir besoin de plus de soutien durant cette période.

Comme les pandémies précédentes, la crise du COVID-19 nous rappelle l'importance de la phase de préparation. Parmi tous les scénarios envisagés, plusieurs tablent sur une propagation du virus par vagues, ce qui signifie de mettre en place des mesures cycliques. Les pays encore épargnés doivent engager la phase d'anticipation, en élaborant un plan de riposte. Ils seront ainsi mieux armés lorsque débutera la phase de gestion, avec des mesures visant à atténuer les effets négatifs de la crise. Le plan peut notamment préconiser l'introduction de protocoles de dépistage dans les écoles, l'organisation de campagnes de sensibilisation aux règles d'hygiène, la fermeture des écoles, l'accès à l'apprentissage à distance, l'utilisation des écoles fermées comme centres d'urgence, etc.

8. Conclusion

En définitive, notre vie a changé avec la crise du coronavirus. Nous nous sommes penchés sur les conséquences de la pandémie de COVID-19 dans le secteur de l'éducation. Ainsi, la pandémie a exacerbé la crise des apprentissages et ses conséquences sur le capital humain de toute une génération d'élèves. Cela a bouleversé la scolarité et la psychologie des élèves. Elle a marqué la vie des enseignants, contraints de s'adapter rapidement, de redoubler de créativité et d'assumer de nouvelles responsabilités. Par extension, l'impact de COVID-19 sur l'éducation devrait être particulièrement dramatique dans les pays affichant déjà de faibles résultats d'apprentissage, d'importants taux de décrochage scolaire et une résilience limitée aux chocs. Les gestionnaires de l'éducation et les décideurs devraient voir dans cette crise l'occasion d'introduire de nouvelles méthodes d'apprentissage accessibles à tous, afin de se préparer à une nouvelle situation d'urgence et rendre le système plus résilient.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Mengina, M.C. Allé, J. Rolling, F. Ligier, C. Schroder, L. Lalanne, F. Berna, R. Jardrii, G. Vaivaj, P.A. Geoffroy, P. Brunault, F. Thibaut, A. Chevance, A. Giersch. (2020). *Conséquences psychopathologiques du confinement.* Science Direct.
2. Barbara Szafrajzen, Jean Moutouh. (2020) *Classes virtuelles au collège et pédagogie: vers de nouvelles interactions et représentations.* Interfaces numériques, Editions design numérique, A paraître, ff10.3199/RIN.1.1-nff. ffhal-03156587f
3. Franck, N. (2020). *Covid-19 et détresse psychologique.* Odile Jacob.
4. Schwab K., Malleret T. (2020). Covid_19 : *La grande réinitialisation.* Forum Publishing.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

L'ÉDITION DES ŒUVRES DU XVIIe SIÈCLE : L'ÉTUDE DES VARIANTES DANS L'ILLUSION COMIQUE DE CORNEILLE*

Euphrosyne EFTHIMIADOU[1]

Résumé

Le XVIIe siècle présente un intérêt particulier en raison du souci des auteurs de rééditer leurs œuvres. Plus précisément, Corneille ne cesse de s'interroger pour faire évoluer ses premières œuvres. En effet, le poète s'intéresse à remanier à plusieurs reprises sa pièce remarquable, l'Illusion comique, qui se caractérise par la suppression des vers ou même la modification des scènes et du rôle de certains personnages. De plus, l'auteur met en évidence le respect d'une esthétique classique, qui s'harmonise avec le souci de netteté, de précision et de clarté car les corrections effectuées s'avèrent relatives aux règles des bienséances. Enfin, Corneille se préoccupe constamment du remaniement stylistique, puisqu'il se soucie de réformer son style en le rendant noble et digne selon les exigences littéraires de son temps, ce qui témoigne de son renouvellement continuel.

Mots-clés : *Édition des œuvres du XVIIe siècle ; Corneille ; Illusion comique ; Esthétique classique ; Remaniement stylistique.*

THE SEVENTEETH CENTURY EDITION: THE STUDY OF VARIANTS IN CORNEILLE'S COMIC ILLUSION

Abstract

The 17th century is of particular interest because of the authors 'concern to re-edit their works. More specifically, Corneille never ceases to question himself in order to evolve his first theatrical works. Indeed, the poet had his remarkable play, The Comic Illusion, repeatedly reworked, which is characterized by the suppression of verses or even the modification of scenes and of the role of certain characters. In addition, the author highlights the respect of a classical aesthetic, which harmonizes with the concern for sharpness, precision and clarity because the corrections made are related to the rules of propriety. Finally, Corneille is constantly concerned with the stylistic reshuffle, since he cares to reform his style by making it noble and

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

[1] Associate Professor PhD, Department of Aeronautical Sciences, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece, e-mail address: efrosin13@yahoo.com.

dignified according to the literary requirements of his time, which testifies to his continual renewal.

Key words: *Edition of 17th century works; Corneille; Comic Illusion; Classical aesthetics; Stylistic reworking.*

1. Introduction

L'Illusion comique de Corneille, dont l'édition originale est publiée en 1639 présente un intérêt fondamental quant à la manière de travailler de Corneille, et à son évolution : L'auteur la révise jusqu'à la fin de sa carrière. Cette pièce montre comment l'auteur ne cesse de s'interroger et de se renouveler en créant à la fois de nouvelles œuvres mais aussi en remaniant ses premières.

En 1660, le poète écrit l'examen de **L'Illusion comique**. En effet, le goût du public a changé car, comme M.R. Garapon le souligne les spectateurs, « (…) de 1635 n'étaient pas ainsi ; s'ils avaient faim, c'était bien plutôt de phrases sonores, de pointes étourdissantes, de pure déclamation (…) » (Corneille, & Garapon, 1957 : XX). Corneille apporte à la pièce ses premières corrections en 1644, puis en 1660, année qui s'avère remarquable pour la réforme de cette pièce, enfin, en 1663, en 1664, en 1668 et en 1682 où les modifications sont de moindre importance. Sous cet aspect, à travers ces éditions successives quels sont d'abord les vers et les scènes supprimés ou modifiés ? Puis dans quelle mesure les corrections grammaticales et le souci de netteté, de précision et de clarté du poète se mettent-ils en évidence ? Enfin, dans quelle mesure les variantes révèlent-elles les préoccupations stylistiques de Corneille ?

2. Suppression des vers ou modification des scènes

Tout d'abord, **L'Illusion comique** rédigée en 1635 se présente comme la pièce la plus profondément remaniée de Corneille. Dans l'édition de 1660, le titre même a changé, puisque l'épithète « comique » est supprimé. De plus, en 1660 l'auteur modifie ou même supprime 389 vers. D'autre part, il se soucie non seulement de créer une nouvelle scène mais aussi de modifier une scène déjà existante. Aussi les rôles des personnages subissent-ils des changements.

2.1. Suppression des vers

Si l'auteur garde intact tout le premier acte, il révise le reste de la pièce. Au début du IVe acte, le monologue d'Isabelle est allégé de 16 vers en 1663. Dans les années 1663-1683, les vers 995-1010 du premier état de la pièce sont supprimés.

De même, en ce qui concerne l'acte V de l'édition de 1660, les vers 1377-1381 sont remplacés par la réplique suivante :

> *LYSE : « Elle croit aux dépens de nos lâches faiblesses » (Acte V, Scène 2, v. 1365)*

En 1660, l'auteur procède à une modification semblable dans la scène 3 du même acte. A la scène 3, Corneille supprime les vers 1395-1404 en vue de proposer une version modifiée :

« Est-ce ainsi que l'amour ménage un entretien ?
Ne fuyez plus, Madame, et n'appréhendez rien. »
(Acte V, Scène 3, vv. 1379-1380)

Ce changement vise à atténuer considérablement l'impatience de Clindor-Théagène croyant s'adresser à Rosine. De manière semblable, les vers 1585-1588 sont supprimés à partir de l'édition de 1660 pour être remplacés par la réplique suivante, qui termine la scène 3 : *« Madame, quelqu'un vient. » (Acte V, Scène 3, vv. 1561.*

Ainsi, l'année 1660 s'avère importante pour les modifications opérées au dernier acte. Ces corrections apparaissent fondamentales. Cependant, Corneille se soucie non seulement de supprimer des vers mais encore de remanier certaines scènes de cette œuvre.

2.2. Modification des scènes

En 1660, Corneille modifie les vers d'une scène entière. Sous cet aspect, « (…) la scène 5 de l'acte III est profondément remaniée, de même que le monologue de Lise qui la suit : au lieu des propositions cyniques de Clindor, nous ne trouvons plus désormais qu'un badinage embarrassé et de mauvaises excuses, et la « délibération » que tient Lise aussitôt après en devient passablement déclamatoire et fausse » (Corneille, & Garapon, 1957 : LXX).

En premier lieu, les répliques de Clindor et celles de Lyse sont totalement transformées (Acte III, Scène 5, vv. 792-807) et remplacées par la variante ci-dessous (Acte III, Scène 5, vv. 792-807) :

CLINDOR
Un rien s'ajuste mal avec un autre rien,
Et malgré les douceurs que l'Amour y déploye,
Deux malheureux ensemble ont toûjours courte joye.
Ainsi j'aspire ailleurs pour vaincre mon malheur ;
Mais je ne puis te voir sans un peu de douleur,
Sans qu'un soûpir échape à ce cœur qui murmure
De ce qu'à ses (mes 1682) désirs ma raison fait / d'injure.
A tes moindres coups d'œil je me laisse charmer.
Ah ! que je t'aimerais s'il ne faloit que plaire !
LYSE
Que vous auriez d'esprit, si vous saviez vous / taire,
Ou remettre du moins en quelque autre saison
A monstrer tant d'amour avec tant de raison !
Le grand trésor pour moy qu'un amoureux si sage,
Qui, par compassion, n'ose me rendre hommage,
Et porte ses désirs à des partis meilleurs,
De peur de m'accabler sous nos communs malheurs !

Je n'oublieray jamais de si rares mérites.
Allez continuer cependant vos visites.
CLINDOR
Que j'aurois avec toy l'esprit bien plus content !

Plus précisément, la tirade de Lyse comporte 4 vers supplémentaires : vv. 802-810 au lieu des vers 802-804. De plus, Corneille ajoute les vers 817-822, qui n'apparaissent pas dans les éditions de 1639-1657.

Parallèlement, toute la scène 6 du même acte est révisée. Le monologue de Lyse est complètement transformé par les variantes des vers 824-860, qui remplacent les vers 816-852 de l'édition de 1639. Déjà, en 1648, Corneille avait corrigé le vers 1006 en accordant plus de signification à l'expression de la rancune d'Isabelle.

Ainsi, il est important de signaler que les modifications opérées dans certaines scènes peuvent apporter des changements significatifs pour l'intrigue.

2.3. Transformation des scènes et du rôle des personnages

C'est dans les éditions de 1660-1682 et, plus précisément, dans l'acte V que Corneille pousse ses corrections plus loin : Il supprime la scène 4 (vv. 1589-1698). Dans l'édition originale de 1639, l'ajout de cette scène révélait au schéma initial non publié l'influence que Rotrou exerçait sur lui :

> *Quand il met en présence Clindor et Rosine, le premier ramené par la magnanimité de son épouse dans le chemin de la vertu, la seconde plus passionnée et plus véhémente que jamais, il ne fait que reprendre une situation que Rotrou avait déjà traitée dans Cléagémor et Doristée, tragi-comédie imprimée en juillet 1634 »* (Corneille, & Garapon, 1957 : XXXVIII).

Dans les dernières éditions, le Ve acte comportera une scène de plus, la scène 6, inexistante dans l'édition de 1639. Par ailleurs, la scène 5 de la première édition est totalement modifiée et un nouveau personnage, le Page, fait son apparition. En outre, dans la variante de 1660, s'ajoute une nouvelle scène, ce qui met en évidence la préoccupation de l'auteur de modifier la forme de cette pièce sous l'effet des exigences du public de 1660.

3. Les corrections relatives aux règles des « bienséances »

Car Corneille, désormais académicien, tâche d'insuffler à ses premières comédies un ton majestueux et noble. Par souci de la « décence », il tente par des corrections grammaticales de donner au discours plus de netteté, de précision et de clarté. Mais cette tendance n'est pas nouvelle :

> *« (...) le travail du style chez le jeune Corneille est dominé par deux préoccupations majeures : d'une part, le souci de plaire au public en faisant admirer son esprit, et, de l'autre, le désir de faire à la fois vrai et fort »* (Garapon, 1982 : 135).

3.1. Netteté et précision dans les corrections grammaticales et lexicales

Certaines leçons de 1639 ne heurtent ni la grammaire ni la versification, mais le bon sens. Sous cet aspect, à cinq reprises différentes (vv. 88, 98, 201, 591, 1233), le prote, de 1639, a mis le démonstratif « ces » à la place du possessif « ses », et une autre fois, il a sélectionné le possessif au lieu du démonstratif (v. 1537) ; au vers 97, il a introduit un brusque présent dans une période au passé (v. 97), ou encore glissé un présent là où la logique appelle manifestement un imparfait (v. 254) ; ailleurs (vv. 1299, 1312, 1316), il a transformé en présent et en imparfaits de l'indicatif un futur et des conditionnels présents. (Corneille, & Garapon, 1957 : LXII).

En ce qui concerne son propre texte, Corneille procède à des corrections grammaticales : il précise d'abord le genre des substantifs. Ainsi, le masculin passe au féminin pour le substantif « sa foudre » (v. 281). Au contraire, « amour », au singulier, devient masculin (v. 1505). En remplaçant « noires sciences » par « haute science » (v. 41), d'une part, il concrétise le sens des termes en choisissant le singulier au lieu du pluriel et d'autre part par le remplacement de l'adjectif, le poète vise à un style noble et élevé. Enfin, il corrige un singulier insolite « quelque raison » (v. 1479).

Par la suite, « tout » adverbe se distingue de l'adjectif, car il reste invariable sauf si un adjectif féminin commence par une consonne ou un h aspiré. Corneille corrige le vers 128, précisant qu'il s'agit de l'adverbe : « tous puissants », qui passe à « tout puissants ».

Quant au pronom relatif, l'usage de « que » était plus fréquent en français classique. Suivant Vaugelas, il remplace « que » par « où ». Au vers 84, il se soucie également de l'accord du participe avec le pronom relatif « que ». De plus, aux vers 140 et 878, il place le réfléchi entre le verbe et l'infinitif.

Par ailleurs, l'emploi des temps verbaux se caractérise par des modifications variables. Au vers 877, le présent de l'indicatif, plus convenable à la situation, remplace le passé composé. Plus loin, au vers 892, c'est le présent de l'indicatif, qui est remplacé par un conditionnel, car, dans ce cas, le potentiel se pose : Isabelle n'endure pas encore de « tourments » (= supplices) par fidélité é Clindor. Il arrive encore que le conditionnel soit remplacé par le futur (v. 1364). Enfin, le passé composé est préféré au passé simple pour rappeler des faits révolus (v. 1422). A l'époque classique, l'emploi du passé défini, admis dans la langue du discours, s'oppose au passé indéfini pour évoquer un passé révolu, coupé de l'actualité.

Selon la règle de la négation, l'auteur corrige le vers 376 :

Ne me donna de cœur que pour vous adorer

En outre, il introduit une subordonnée complétive accompagnée du subjonctif (v. 256 : *« qu'il puisse »*).

Il passe aussi à des corrections sur l'emploi de la préposition (v. 1277 : *« à penser », « à ma triste »*, v. 1772 : *« à Paris »*). Il fait aussi l'accord à la deuxième personne du singulier pour donner plus de précision (v. 1128 : *« il faut te résoudre »*). Du point de vue de la musicalité des vers, en 1644, il avait déjà supprimé le hiatus (v. 890 : *« à estre mal »* devient *« à me voir »*). En 1660, il se soucie de l'euphonie (v. 590 et v. 1386). Il relie également des mots détachés (v. 23 : *« de*

puis » devient « *depuis* », v. 108 : « *mal traité* » passe à « *maltraité* », v. 340 : « *lors que* » à « *lorsque* »).

Toutes ces corrections grammaticales tendent à une plus grande pureté de la langue et à un style plus précis et plus net.

3.2. Netteté et précision : substitution d'un terme par un autre

Dans la même optique, Corneille n'hésite pas non plus à substituer un terme à un autre, convenant mieux à la situation établie, en vue de nuancer son expression et de travailler dans le sens de la concrétisation.

Le poète s'intéresse à opter pour le choix des termes plus précis. A titre d'exemple, « *se parer* » est remplacé par « *se revêtir* » (v. 140), « *vous n'avez point de mine* » devient « *vous n'êtes point de taille* » (v. 539), « *quelque effort que* » passe à « *bien que pour l'épouser* » (v. 787), tandis que « *faire agir* » se transforme en « *abuser* » (v. 982) et « *faveurs* » en « *douceurs* » (v. 1394).

D'autre part, l'auteur supprime le pluriel, emphatique, et emploie le singulier, qui donne une valeur de détermination (v. 636 : « *les honneurs* » devient « *l'honneur* »). Il évite encore une nuance ambiguë (v. 495 : « *Dieux* » se concrétise en « *Dieu* »). A l'inverse, il abandonne un singulier, qui se comprenait mal et choisit un pluriel ayant une valeur augmentative (v. 381 : « *l'ordre du ciel* » passe à « *l'ordonnance des cieux* »).

En 1644, Corneille avait déjà substitué le démonstratif ou le possessif à l'article défini ou indéfini (vv. 246, 900, 1073, 1708, 1814). Il accorde au discours plus de précision en remplaçant certains substantifs ou expressions par d'autres qui lui semblent plus adaptés à la situation : au vers 8844 « *tout l'univers* » devient « *tous autres biens* », alors qu'au vers 891 : « *il n'est point de tourments qui me semblent doux* » devient « *et des plus grands malheurs je bénirais les coups* ». Au surplus, le poète travaille dans le sens de la précision et de la clarté, lorsqu'au vers 1318, « *baiser* » devient « *flatter* » et au vers 139, « *endurer* » devient avec une nuance positive « *consentir* » et au vers 377 : « *prit naissance* » est remplacé par « *vint au jour* ».

Corneille vise encore à accorder plus de clarté dans l'expression. Parfois, il ajoute un pronom pour préciser (vers 43) ; plus souvent, il vient à une expression plus simple (vers 15-16, 441, 1093) et surtout plus concrète (vers 1, 641-644, 1365, 1804), ou encore, il rend la construction de la phrase plus facile à suivre, c'est-à-dire plus frappante ou plus régulière (vv. 387-390, 501-502, 939-940, 1123-1124, 1766, 1771) (Corneille, & Garapon, 1957 : XVIII).

3.3. Souci de clarté dans le discours

Tout en évitant l'exagération, Corneille affine et clarifie le discours en lui apportant plus de discrétion et d'exactitude. Les corrections, qui ont pour but de donner au discours plus de clarté consistent soit dans le remplacement d'un terme par un autre plus précis soit dans des modifications relevant de la syntaxe. Elles visent aussi à introduire une nuance nouvelle : au vers 1804, « *plus de biens et*

d'honneur » passe à *« plus d'accommodement »* et au vers 1269 : *« un crime »* devient *« un grand crime ».*

Parfois, l'auteur ajoute un semi-auxiliaire important, certes pour le sens mais qui donne aussi du « poids », de la « respectabilité » à l'expression : au vers 685 : *« n'auras-tu point »* devient *« ne doit-t-on pas avoir »,* au vers 1514 : *« et je croy » passe à « et veux croire »*, au vers 1558 : *« puisse encor sur moy » se transforme en « puisse attirer sur moi ».*

Par ailleurs, le poète disloque un couple de mots faisant redondance pour donner plus de force au terme conservé : au vers 1240, *« de douceurs et de charmes »* se réduit à *« de douceurs »*. Plus loin, la caractérisation de l'adjectif *« noble »* précédé de l'adjectif démonstratif *« ce »* suggère la dignité du métier d'acteur (v. 1771).

Pour cette raison, Corneille porte une attention minutieuse à la rédaction de sa pièce qu'il révise entièrement. Le souci de « décence » génère des corrections, qui intéressent l'organisation de la pièce et les aspects linguistiques mais il fait aussi susciter tout un travail stylistique.

> *Ce souci de la décence s'étend jusqu'au détail (...). Les bienséances exigent désormais un autre langage que celui où le public de 1635 trouvait son plaisir ; l'illustre académicien qu'est devenu Corneille est tenté de donner à ses premières comédies ce ton majestueux et noble que son éclatante maturité a fait prévaloir* (Corneille, & Garapon, 1957 : LXX).

4. Préoccupations stylistiques

Corneille se soucie d'élever le ton et le style du discours, ce qui témoigne de son renouvellement continuel. En effet, l'année 1660 voit un Corneille en pleine maturité : modernité, dignité, élégance, force semblent être les mots-clés, qui inspirent son remaniement stylistique. Comme l'indique Garapon, R.

> *(...) il nous faut signaler les très nombreuses corrections stylistiques que renferme cette édition capitale. Grâce à elles, nous pouvons, en quelque sorte, saisir sur le vif les préoccupations littéraires de Corneille vieillissant* (Corneille, & Garapon, 1957 : LXX).

4.1. La chasse aux archaïsmes

Le poète se soucie de corriger tout ce qui pourrait rappeler le « vieux style ». Dès 1644, il avait supprimé les tours archaïques. Car l'usage s'est déclaré hostile à beaucoup de mots et de tours hérités du XVIe siècle. En 1660, Corneille corrige la forme *« avecque »* (vv. 127, 140, 329, 377, 572, 1447). Puis il supprime le terme de *« heur »* (vv. 810, 1317), des expressions comme *« mon soucy »* (v. 901) ou *« ç-ay-je dit »* (v. 1108), *« ma chère âme »* (v.1314), *« bastant »* (v. 555), *« courre »* (v. 676), *« causer »* (v. 879), *« m'informe »* (v. 1069), *« dedans »* (v. 1430), *« devant »* (v. 1567), *« un chacun »* (v. 1782), *« impourvu »* devient *« imprévu »* (v. 1768). A coup sûr, la chasse aux archaïsmes donne lieu à la correction d'une répétition maladroite.

4.2. Souci de dignité

Le discours vise également à une dignité s'exprimant à la fois dans le ton de la pièce et le caractère des personnages. De cette manière, le poète supprime des expressions ou des tours familiers pour choisir des expressions plus soignées. A titre d'exemple, il remplace *« Qui, se cognoissant mal »* par *« Qui n'ayant pas l'esprit »* (v. 729), « *baron »* par *« rival »* (v. 922), *« songe »* par *« pense »* (v. 973), *« hélas »* par *« Ah ciel ! », « c'est pour vous »* par *« à vos beautés ».* Il emploie encore le *« nous »* de majesté (v. 556) ou donne une nuance de modestie (v. 1367, 1375).

Puis le poète choisit une expression plus soignée pour éviter la double répétition d'un tour familier. Ainsi, *« soit d'un baiser suivie »* devient *« de quelque effet suivie »* effaçant en même temps la double occurrence du mot *« baiser ».* Plus précisément, au vers 966, *« ce baiser »* se transforme en *« cet insolent discours ».* De plus, il n'hésite pas à employer le superlatif pour en donner un sens plus global aux termes tout en soulignant la puissance magique (v. 64 : *« de toutes mes amours »,* v. 127 : *« tous leurs encens »*).

D'autre part, Corneille charge les mots à la rime d'une connotation positive. En ce qui concerne les personnages, il souhaite accorder plus de dignité au personnage de Lyse. Aux vers 1105-1106, il remplace *« encore pire »* par *« soupire »* évinçant du même coup une rime facile et *« à davantage »* par *« rend hommage ».* Il substitue encore à un adjectif banal une relative qui a du relief (v. 1287 : *« propre à me secourir »* devient *« qui m'ose secourir »*).

De même, le poète introduit une phrase à la forme négative et efface l'orgueil de Clindor pour donner plus de fondement à l'intérêt, qui s'éveille chez Isabelle (vv. 501-502). Plus loin, il révise encore trois vers pour modifier le personnage de Clindor et lui accorder de la dignité. Par conséquent, il essaie de reformer les vers pour leur donner un style noble (vv. 1499-1503). A coup sûr, il prend la défense de Clindor par le choix de l'expression élevée *« à mon égarement »*, et celle de *« force tous mes désirs »* employée avec une nuance positive, en vue de rendre le personnage plus digne et noble.

4.3. Souci d'élégance

Dans l'édition de 1660, Corneille transpose certains termes, afin d'accorder à ses vers plus de dynamisme et d'élégance. Il remplace le terme de *« supplice »* (v. 387) par celui de *« tourment »*, de valeur égale et évoqué au vers 390. Il crée une certaine emphase en substituant l'adjectif démonstratif *« ces »* par le pronom personnel *« les »* (v. 438) et le verbe *« accepter »* par *« vouloir »* qui, au XVIIe siècle signifie *« admettre, consentir ».*

Le poète donne plus d'élégance en choisissant *« il ose se parer »* à *« il aime à se parer »* pour éviter les deux répétitions aux vers 140 et 144. De même, il efface la double fréquence de l'adjectif possessif *« ma »* au même vers (v. 340). Il remplace *« quelque fin »* qui rappelait le *« enfin »* du vers 37 avec *« quelque borne »* (v. 39). Le poète vise alors à améliorer son style avec finesse. Plus loin, il disloque un couple de mots faisant redondance pour introduire une nuance nouvelle (vv. 445-446).

Enfin, il allège les charnières logiques (vv. 877, 1062, 1540) et fait disparaître des métaphores galantes (vv. 379-381). Nous reviendrons sur cette esthétique de la sobriété à propos de la force accordée au discours par les modifications adoptées dans les dernières éditions.

4.4. Force du discours

A coup sûr, Corneille donne plus de force au discours en affermissant l'armature syntaxique. Il resserre la cause et la conséquence (vv. 99-100) ou recherche la netteté par la reprise de la conjonction (vv. 57-58, 636). Puis il crée une forte opposition par la construction du vers où la restriction *« ne...que »* alterne avec le superlatif *« si saintes »* (v. 373). La restriction souligne le sens négatif du terme *« mépris »*. Puis la préposition *« pour »* qui suit évoque le résultat de l'action. La subordination remplace la juxtaposition expressive, mais un peu lâche (v. 868).

Quant au personnage d'Isabelle, il est à noter qu'il expose la toute-puissance du Ciel tout en soulignant par son discours le pouvoir que le Ciel exerce sur l'être humain. En effet, les mots qui contrastent à l'hémistiche contribuent également au dynamisme du vers 306. De même, le chiasme (v. 305) crée une symétrie dans le vers. D'ailleurs, ici, l'emploi du mot concret *« alarme »* mis, en relation avec une négation absolue renforce le vers et provoque l'émotion (v. 903). Il est évident que Corneille introduit la forme interrogative pour rendre les vers plus dramatiques et créer une tension (vv. 389-390). De plus, aux vers 629-634, Géronte pose des questions qui ont pour effet de créer l'émotion au lieu de donner des affirmations toutes nettes.

Par la suite, le poète se caractérise par un souci de sobriété, souligné par la litote, qui renforce sa pensée, en suggérant plus que ce qu'il ne dit (vv. 569-570). Le poète va même jusqu'à refondre tout un vers pour atteindre à la plénitude souhaitée (vv. 1172-1173) :

LYSE
Que la peur l'enfermoit dans la chambre aux fagots.
MATAMORE
La peur ?
LYSE
Ouy, vous tremblez, la vostre est sans egale.

Il remanie aussi le vers 176 : *« Et dans l'Academie il joua de la main »* en *« Et fit dancer un singe au Faux-bourg Saint-Germain »*.

Comme M.R. Garapon le souligne, en 1660, Corneille rend à Clindor une probité approximative. De même, il donne plus de vivacité à la rancune d'Isabelle contre les juges qui se disposent à condamner Clindor (v. 1006). Car le poète ne cesse de se préoccuper constamment de rendre plus digne le ton et le style de ses premières pièces.

> *Mais ces soucis de modernité, de dignité et d'élégance ne doivent pas dissimuler des exigences plus profondes et, si l'on peut dire, permanentes, du tempérament littéraire de Corneille : exigences de propriété, de clarté et de force qui, elles aussi, se décèlent aisément dans les corrections de 1660* (Corneille, & Garapon, 1957 : LXXII).

Tout compte fait, Corneille se soucie depuis l'édition de 1648 de porter des remarques visant à l'amélioration du style et de mettre en évidence le souci scrupuleux de se corriger incessamment.

5. Conclusion

L'étude des variantes de **L'Illusion comique** et en particulier de celles de l'édition de 1660 présente un intérêt majeur ; elle met en lumière à la fois le style baroque des débuts de Corneille et les recherches littéraires de l'auteur vieillissant. (Garapon, 1957 : XIII). Tout au long de sa carrière dramatique, le poète s'est soucié de l'Illusion *comique* en supprimant des vers ou en modifiant l'organisation des scènes et même le rôle des personnages. De plus, Corneille a opéré des corrections linguistiques et a tenté de donner plus de netteté, de précision et de clarté au discours en suivant ce qui représentait pour lui l'actualité et les règles des bienséances. Finalement, il a cherché à réformer son style en le rendant noble et digne selon les exigences littéraires de son temps.

> *(...) Il a aussi affirmé son originalité en recherchant un réalisme et une énergie dans l'expression qui le distinguent de ses rivaux (...) et il l'a d'abord trouvée dans la disposition des mots à l'intérieur du vers.* (Corneille, & Garapon, 1957 : 124, 129).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Corneille, P. Garapon, R. (1957). *L'illusion comique* / Pierre Corneille. Comédie publiée d'après la première édition (1639) avec les variantes par Robert Garapon. Paris : Marcel Didier.
2. Garapon, R. (1982). *Le Premier Corneille-De Mélite à l'Illusion comique.* Paris : Société d'édition d'enseignement supérieur (Sedes).

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no 43, Issue 1

SYNOPTIC SCRUTINY OF PEDAGOGICAL PRACTICES FOR DEVELOPING FIVE MINDS FOR THE FUTURE IN TANZANIAN NON-FORMAL SECONDARY SCHOOLS*

Tulia MICHAEL[1], Laurent Gabriel NDIJUYE[2], Abdon Kimario ÉPHREM[3]

Abstract

The paradigm shift from knowledge based training (KBET) to competence based (CBET) training in Tanzania was meant to create a challenging intellectual foundation to equip Non-Formal Secondary School Education (NFSE) graduates with competences to meet the dynamic changes within the 21st Century. This article describes how the five minds for the future have been integrated in the NFSE curriculum as a reflection of lifelong learning among children and youths who missed formal schooling in Tanzania. The study was necessitated by an outgrowing cry that the graduates who went through similar curriculum did not demonstrate the competences associated with the five minds in their real life (Ndyali, 2016). What often went unsaid along with the complaints against graduates in Tanzania is how the elements of five minds have been nurtured during actual pedagogical practices. Therefore, this study reviewed the Education and Training Policy (ETP) of 2014, the Non-Formal Secondary Education Curriculum (2010) and the books of five minds for the future by Howard Gardner (2006) and Frames of Mind by Howard Gardner (2007). The analysis of the information gathered revealed that the education and Training Policy (2014) as well as non-formal secondary school curriculum features the five minds for the future. Similarly, another findings was that the curriculum materials had insufficient content which may enable non-formal secondary school learners acquire the five minds for the future. Further, it was revealed that there is limited instructional strategies, limited use of teaching materials and limited use of assessment strategies. It is, therefore, concluded that in order to improve the characteristics of non-formal secondary graduates three areas

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1] PhD Student, Tanzania Institute of Education, Kisomo Printing Press, P.O.Box 1141 Mwanza, Tanzania, e-mail address: tuliamichael2015@gmail.com, corresponding author.
[2] Lecturer, Department of Educational Foundations and Continuing Education, University of Dodoma, P.O. Box 259 Dodoma, Tanzania, e-mail address: u3002100@connect.hku.hk
[3] Lecturer, Department of Educational Foundations and Continuing education, University of Dodoma, P.O. Box 259 Dodoma, Tanzania, e-mail address: abdonkimario@gmail.com

should be improved namely teaching and learning materials, instructional strategies, and assessment strategies.

Key words: *Curriculum; Non-formal Education; Open Schools; Five Minds for the Future; Pedagogical Practices.*

1. Introduction

The contribution of Non-Formal Secondary Education (NFSE) to development stays at the center of educational policy and practice across the world (Davis & Gardner, 2012). Many countries, through the ministries responsible for education, have responded to the statement by Davis and Gardner above by creating a sub-sector through which NFSE is accommodated. Tanzania, in this context, as seen in the Education Sector Development Plan (ESDP) (2017-2021) has Adult and Non-Formal Education (ANFE) subsector. This, in addition to short vocational courses, provide youth and adults with several options for alternative learning to mainstream back into formal education or simply acquire basic and functional literacy and continuing education. The Adult and Non-Formal Education (ANFE) is particularly responsible for Non-Formal Secondary Education (NFSE). Fundamentally, Non-Formal Education (NFE) is any organized and sustained educational activity outside the school system which offered to people who lack the opportunity to acquire formal schooling (URT, 2012). NFSE in Tanzania aims to provide out-of-school with alternative or second-chance avenues of learning, as well as the option of mainstreaming back into general school system. Without judging whether the names are correct or not, Tanzanian NFSE is also commonly known as Qualifying Test (QT), Secondary Education for two years, Secondary education evening mode and Open and Distance Learning (ODL) (Bwatwa & Kamwela, 2010).

Globally, countries have been implementing NFE/NFSE albeit with different approaches. In Europe, for example, Switzerland is implementing NFE through modular course design and is organized and regulated by professional body though it is not very widely spread (Werquin, 2010). In Spain, the possible framework for the recognition of non-formal and informal learners has greater flexibility and is considered on lifelong learning (Werquin, 2010). Besides, Finland, and German have established non-formal secondary laboratory learning environment to support Chemistry learning and sustainability education for all learners (Affeldt, Tolppanen, Aksela, & Eilks, 2017). Non-formal secondary school education has been helpful as equivalency program for girls in developing countries, like Asian countries which exhibit a gender gap in secondary education (UNESCO, 2012). Taking Africa, specifically Uganda, NFE is conceived as a complementary flexible package of learning which is designed in consultation with the indigenous community to suit the demands and lifestyles of the community (Uganda, 2008).

Principally, for people in a specific country to successfully participate in a labor market, certain features of the mind have been identified as critical. Gardner (2006) defines these features to include disciplined mind, synthesizing mind, creating mind, respectful mind and ethical mind. Gardner emphasizes that these

features of the mind determine the future of that particular country (Gardner, 2006). It has been established that the integration of the features/ elements of the five minds for the futures in education system enable learners to solve their daily problems, think critically, be competent in their work, be able to innovate and create, be good workers and be able to cope with the rapid global changes in the 21stCentury. Development of the five minds in learners depends on how the curriculum has been designed to accommodate the five minds as well as how the designed curriculum is being implemented around the pedagogical principles.

Tanzanian Secondary Education Curriculum has been designed to inculcate all five minds for the future which covers both formal and non-formal secondary education. The overarching goal of this curriculum is to prepare youths to effectively and efficiently compete within the 21st Century (TIE, 2010).

There has always been a quest to realize the engagement of pedagogical practices (during curriculum implementation) to develop five minds for the future. This is because what makes the five minds for the future important is their contribution to ones' social, psychomotor, and cognitive development to fit in the labor market as reflected in the bloom's taxonomic domains. The five minds for the future are also emphasized in developing countries but the degree of emphasis and awareness differs from one country to another (Lester, 2011). The overall objective of this study is to provide an overview of the extent to which non-formal secondary school education curriculum has been implemented through pedagogical practices to develop the five minds for the future among non-formal secondary school learners in Tanzania.

2. Methods

2.1. Methods of Data Collection

The use of public or private documents is one way of collecting data in the work of research. This study did document reviews. It has been established that document review is valuable and a stimulus for paths of inquiry that can be perused only through direct observation and interviewing. The researchers reviewed the Education and Training Policy (ETP) of 2014 (URT, 2014), the Non-Formal Secondary Education Curriculum (2010) and the books of five minds for the future by Howard Gardner (2006) (Gardner, 2006) and Frames of Mind by Howard Gardner (2007) (Gardner, 2007). The most important rationale for reviewing the mentioned documents was to check the extent to which the policy and curriculum emphasize and direct development of the five minds for the future among non-formal secondary school learners. Further, the books of Five Minds for the Future and Frames of Mind to explore if the content may enable non-formal secondary school learners to acquire the five minds for the future to respond to the rapid global changes in science and technology. Table 1 below shows the type of document reviewed and the information sorted.

Table 1. A Summary of the Documents Reviewed

S/N	Type of the Document	Information Sort
1.	Non-formal secondary education curriculum (2010)	Inculcation of the features related to disciplined mind, synthesizing mind, creating mind, respectful mind and ethical mind (Five minds for the future)
2.	Education and Training Policy (2014)	Position of non-formal secondary school education statements on features of five minds for the future Non- formal secondary education statements
3.	The book of five minds for the future (2006)	Content
4.	The book of frames of Mind (2007)	Content

3. Findings and discussion

3.1. Five Minds for the Future

Five minds for the future (Table 2) are competencies that folks ought to attain in the 21st Century skills to make them become good leaders, managers, workers, and citizens in the world (Gardner, 2006). In the context of non-formal secondary education, the five minds for the future are 21st century skills that enable non-formal secondary school learners to solve their daily problems today and future to live peacefully, competently, and confidently wherever they are. Howard Gardner who developed five minds for the future concepts in 2006 argues that, due to tremendous changes in science and technology, people need to have these five minds for the future to line up comfortably in their endeavors in places, such as schools, work, and society. With these five minds, young people acquire competences to help them respond to the rapid global change (Gardner, 2006). Besides, there are other minds related with five minds. These include Bloom taxonomies (cognitive, affective, and psychomotor domains); Finks taxonomies and Huit taxonomies.

This study is limited to five minds for the future for they have been observed to fit the needs of non-formal secondary school learners in their capacity to compete in the labor market and solve day to day problems amidst the tremendous scientific, political, economic, and technological changes. As a matter of fact, (Davis & Gardner, 2012) set it clear that one of the positive consequences of nurturing the five minds for all children and youth is that they become prepared to become both good workers and good citizens of a changing society. Put it in other words, they are at the mercy of forces which they cannot understand when intermingling them in the 21st Century. The future in this study implies that the education which non-formal secondary school learners are acquiring is useful for now and coming years in their life (i.e. lifelong learning). That is why (Mwaikokesya & Mushi, 2017) argue that one of the objective of adult learners is to find out that their learning needs are met so that they are full engaged in community as active citizens even during their retirement age and beyond. Different five minds for the future are given in Table 2 below.

Table 2. Different types of Five Minds for the Future

Five Minds	Disciplined Mind	Synthesizing Mind	Creating Mind	Respectful Mind	Ethical Mind
Description	Constitutes a distinctive way of thinking about the world and how a person critically looks at every issue	The action of judging information, making, meaning of it and conveying understanding to others	Thinks beyond the box by maintaining the sense of curiosity and be able to generate new ideas	One that responds sympathetically and constructively to differences among individuals and groups	Involves recognition of rights and responsibilities attendant to each role
References	(Gardner, 2006; Macnamara, 2016)	(Davis & Gardner, 2012)	(Tomlinson, 2015)	(Pava, 2008)	(Pava, 2008)

3.1.1. Disciplined Mind

People with disciplined mind have the ability to think in ways associated with major scholarly disciplines and major professions. They have superior arguments that are logical and have critical thinking mind (Gardner, 2006; Pava, 2008). A disciplined mind does not simply know a particular subject but learns to think (Waterhouse, 2006). A person with a disciplined mind must have at least one area of expertise, as well as those habits of the continued application so that learning can continue throughout life (Gardner, 2007). That is the reason Gardner (2007) says that ”without at least one discipline under his belt, the individual is destined to march to someone else's tune” (p. 3). According to Gardner (2007), Waterhouse (2006), the disciplined mind involves spending a significant amount of time on the same topic. As a result, a person becomes an expert or master in the learned field. Research shows that, due to the ongoing emergence of new technology, people should keep learning (Wells & Claxton, 2002). Gardner (2007) highlighted that the rapid changes in science and technology, nowadays increase the demand for qualified individuals who have signs of a disciplined mind. Therefore, the disciplined mind in learning implies that students are enabled to acquire knowledge towards a certain topic, think critically, and have logical and strong argumentations in the area of their life (Waterhouse, 2006).

3.1.2. Synthesizing Mind

A person with synthesizing mind takes information from different sources, understands and evaluates that information objectively and puts it together in ways that make sense with the synthesizer and other persons (Balakrishnan, 2007; Davis

& Gardner, 2012). A synthesizing mind is crucial given the vast amount of information available today and growing every day, from a wide range of sources (Gardner, 2007). Gardner states that ”individuals without synthesizing capabilities will be overwhelmed by information and unable to make judicious decisions about personal or professional matters” (p. 18). Balakrishnan (2007) and Gardner (2007) argue that synthesizing is not possible without some mastery of a constituent discipline and someone cannot be creative without mastery of more than one discipline. The implication of the synthesizing mind in learning is that students develop skills for analysis and decision-making which contribute to good performance in any subject (Balakrishnan, 2007).

3.1.3. Creating Mind

A person with creating mind thinks beyond the box by maintaining his or her sense of curiosity and able to generate new ideas (Macnamara, 2016). Gardner (2007) argues that a person with creating mind can go beyond the existing knowledge and synthesize to pose new questions, offer new solutions, fashion works that stretch existing genres, or configure new ones. Gardner (2007) continues saying that we give special honor to rare individuals whose innovations actually change the ideas and practices of their peers. The successful learners should be able to think creatively, independently, and apply different kinds of learning strategies in new situations (Gardner, 2007; Vernon, 2006). People cannot be effective synthesizers or creators until they have at least partially mastered a discipline (Gardner, 2007; Macnamara, 2016). The creating mind in learning implies that students are enabled to come up with the new learning strategies which can simplify learning and bring new ideas in teaching and learning process for the best achievement (Macnamara, 2016; Vernon, 2006).

3.1.4. Respectful Mind

Tomlinson (2015) contends that a person with respectful mind responds sympathetically and constructively to the differences among individuals and groups. They seek to understand and work with those who are different, extending beyond mere tolerance and political correctness. Gardner (2007) contends that people need to learn how to inhabit the planet without hurting one another, without wanting to kill one another or acting intolerantly. That is why Gardner states that ”individuals without respect, will be not worthy of respect by others and will poison the workplace and the commons” (Gardner, 2007) (p. 19). Maslow (1998), in his Hierarchy of Needs Theory, argues that our lined self-respect and respect for others is among the human needs, which any person needs to obtain. The respectful mind is very important in the globalized and connected world (Gardner, 2007; Macnamara, 2016). The implication of respectful mind in learning is that students can have good discipline which may enhance effective and deep teaching and learning process.

3.1.5. Ethical Mind

In an ethical mind, people consider their roles as citizens of their community, their region, and the globe and act in a constructive, non-egocentric way (Pava, 2008). Gardner states that "individuals without ethics will yield a world devoid of decent workers and responsible citizens: none of us will want to live on that desolate planet" (Gardner, 2007, p. 20). A person with an ethical mind can think of himself abstractly and ask what kind of a person, worker, and the citizen does she/ he want to be (Gardner, 2007; Vernon, 2006). Gardner (2007) admits that most individuals admire good work and would like to behave like others and they would like others to behave in ways that are ethical. An ethical mind reflects on different roles that people fulfill and talk about what the proper ways are to fulfill those roles and try. Though not always successful, at least, they make efforts to fulfill those responsibilities (Gardner, 2007; Pava, 2008). The implication of an ethical mind in learning is that, if both students and teachers will know and fulfill their roles, there will be massive increase in students' learning achievement.

Taking everything into account, the five minds are linked with Blooms taxonomy (Bloom, 1956) (cognitive, psychomotor and affective domains), Finks taxonomy (Fink, 2003) and Huitt domains (Huitt, 2011). In the Blooms taxonomy, the cognitive domain consist of six levels of learning where the creating mind resembles with synthesis and application level; comprehension and analysis resembles with synthesizing mind; respectful mind and ethical mind resemble with affective domain. With regard to Finks taxonomy, the level of learning how to learn and foundational knowledge resemble with synthesizing mind; application level resembles with creating mind; human dimensional level resemble with respectful mind and ethical mind. On the side of Huitt eight domains, some domains resemble with five minds for the future. For instance, affect or emotions resemble with respectful mind and ethical mind; cognition or thinking resemble with disciplined mind and creating mind; conation or violation resemble with disciplined mind; social resemble with respectful mind and ethical mind; multiple resemble with creating mind.

3.2. Integration of Five Minds for the Future in Tanzania Secondary School Curriculum

To prepare her youths for effective and efficient competing within the 21st Century, Tanzania secondary education curriculum has been designed to inculcate all five minds for the future. For instance, Mathematics features reasoning mind; English and Kiswahili feature composition; Geography features identifying; Biology features individual differences while Civics features ethics. The analysis of the lower secondary school curriculum for both formal and non-formal secondary education (TIE, 2010) is given in this section through a comparative analysis. The objectives of this curriculum contain number of elements, including an element of building a respectful mind set among secondary school youth through improving their personalities, promoting in them the ability to accommodate individual differences,

varying cultures, customs and traditions as well as an attitude for respect for human dignity and human rights (TIE, 2010).

3.2.1. Element of Developing a Disciplined Mind

The Tanzanian lower secondary school curriculum was critically analyzed and observed to incorporate elements disciplined mind to non-formal secondary school learners. It is developed in a way that learners can learn through nurturing self-confidence and an inquiry mind along with mindfulness in effective utilization of resources. Through the curriculum, learners are enabled to improve their ability to upgrade their mental, productive, and other life skills to meet the dynamic changes within 21st Century (TIE, 2010).

3.2.2. Element of Developing a Synthesizing Mind

The Tanzanian curriculum was observed to contain an element of developing a synthesizing mind to NFSE learners by promoting the acquisition and appropriate use of literacy, social, scientific, vocational, technological, professional and other forms of knowledge, skills and understanding for the development and improvement of the condition of man and society (TIE, 2010). In particular, the curriculum inculcate a sense and ability for self-study, self-confidence, and self-advancement in new frontiers of science and technology, academic and occupational knowledge and skills thereby building NFSE learners with an ability to have aspects of five minds for the future (TIE, 2010).

3.2.3. Element of Creating Mind

With regard to the element of creating mind, the analysis has revealed that Tanzanian curriculum is also well accommodative through promoting learners' ability to effectively mobilize and utilize resources. The main goal here is to create positive changes both individually and in the development of the country (TIE, 2010). This element has been accommodated within Tanzania curriculum for the purpose of building non-formal secondary school learners' capacity to apply socio-economic skills to successfully solve the existing problems in the society and meet its changing needs.

3.2.4. Element of Developing Ethical Mind

Tanzania has values that are clearly stated in the constitution. Citizens are expected to adhere to the values and conduct themselves ethically. It is with that regard that Tanzanian curriculum was observed to contain an element of developing ethical mind by promoting the love for work, self and wage employment and improved performance in the production and service sectors (TIE, 2010). Besides, the non-formal secondary school education curriculum has been designed in a way that the learning outcomes will inculcate within learners' capacity to understand and uphold the fundamentals of the national constitution and the enshrined human and civil rights, obligations, and responsibilities (TIE, 2010).

As per the description given above, it is clear now that the education system in Tanzania and particularly secondary school education incorporates all the elements of the five minds for the future as observed in the curriculum objectives for Tanzanian secondary education. Indeed, the elements of the five minds for the future observed in the curriculum for secondary school education within Tanzania education system intends to solve their daily problems, think critically, be competent in their work, innovative and creative, be good workers and able to cope with the rapid global changes in the 21st Century.

The Tanzanian curriculum accommodates five minds for the future, it is likely that learners will graduate with competences of making successful transition from educational institutions to become productive workers, self-reliant entrepreneurs, responsible, good citizens, innovative managers, and selfless leaders who can boost Tanzania's development towards industrial middle class economy. There is enough evidence to support this claim that comes from Gardner (2006) and Ndyali (2016).

3.3. Features of Five Minds for the Future in Tanzania Non-Formal Secondary Education

According to Gardner (2007), the capabilities for individuals to be effective in the future, there must be intellectual foundations for general education and curriculum. That is why Gardner (2007) states that "One cannot even begin to develop an educational system unless one has in mind the knowledge and skills that one values and the kinds of individuals one hopes will emerge at the end" (p. 14). Some of the features reflected in the non-formal secondary education curriculum in Tanzania are intention, content, strategies, methods, teaching and learning materials and assessment (TIE, 2010).

Curriculum represents a set of desired goals or values that are activated through a development process and culminate in successful learning experiences for students (Wiles and Bond (2007). There are ten-valued learning outcomes that can be discussed and selected by the school community in any organization of curriculum persons in the world. These are self–esteem, understanding others, basic skills, capability for continuous learning, being a responsible member of the society, mental and physical health, creativity, informed participation in the economic world, use of accumulated knowledge to understand the world and coping with changes (Wiles & Bondi, 2007; Gardner, 2007).

These ten-values with their learning outcomes are integral features of the five minds for the future in the non-formal secondary education curriculum. The learning outcome of understanding others is a respectful mind. The capability for continuous learning is a disciplined mind; being a responsible member is an ethical mind; and creativity is creating mind. The challenge worth investigating is the amount of pedagogical competences possessed by teachers in shaping learners to attain these ten learning outcome of the curriculum since the five minds for the future elements are within these ten learning outcome outlined by Wiles & Bondi (2007).

In consideration of the Tanzanian 2014 Education and Training Policy (URT, 2014), Curriculum of Open and Distance Learning (Komba, 2009) and Evaluation

Report on Adult Education and Non-Formal Education (Bwatwa & Kamwela, 2010), the five minds for the future have been treated differently in non-formal secondary education in Tanzania. The general objective of the curriculum for ODL is to achieve the outcome of a literate society that can cope with the daily life challenges (Komba, 2009). This is what all the five minds for the future intend to achieve for learners to cope with the global rapid changes. Further, ODL aims to provide subjects reflecting the learners' essential professional needs, to increase employment opportunity and enable them to effectively perform their daily activities (Komba, 2009). In the case of the synthesizing mind, the curriculum of ODL shows how learners can synthesize huge information and come up with crucial ones in the subjects of English Language and Kiswahili, in the topics of comprehension. In connection with this, the evaluation report on Adult Education and Non-Formal Education (AE/NFE) 2010 shows that adult learners acquire skills on how to analyze different things by using Regenerated Frerian Literacy through Empowering Community Techniques (REFLECT). The report of AE/NFE (2010) instructs to develop literate, knowledgeable, and self-reliant people who are able to improve their daily production activities and live a better life (Komba, 2009).

The current Education and Training Policy (URT, 2014) emphasizes on creativity in entrepreneurship at all levels. The formal secondary education curriculum shows that one of the expected outcomes is to see a society which maintains mutual relationships and peace at all levels (URT, 2014). The curriculum of formal secondary education which as well forms part of ODL curriculum emphasizes on the respectful mind in Civic subject. This intends to develop citizens who can fully participate in civil society, advocate and respect human rights (Bwatwa & Kamwela, 2010; Komba, 2009). As seen, even the policies statements din the elements of the five minds in both formal and non-formal secondary education; what is needed now is the implementation of curriculum which stands to be investigated in view of pedagogical practices which in turn would enable non-formal secondary school learners attain the five minds for the future.

3.4. Pedagogical Practices in Implementing Non-Formal Secondary Education Curriculum

Virtually, the five minds for the future may be linked to what transpires in teaching and learning processes. This may also be termed as curriculum processes. Gardner's conditions necessary for developing the five minds for the future include, among others, pedagogical practices along with adequate material resources, social interaction among learners, teachers' support from the administration, appropriate workload that matches teachers' skills set, opportunities to collaborate with and receive mentorship from colleagues and prospects for professional advancement (Gardner, 2006). Despite the fact that Tanzania secondary school education curriculum inculcates the five minds (as observed before), the graduates who went through similar curriculum do not demonstrate the competences associated with the five minds in their real life (Ndyali, 2016).

Archetypically, most non-formal secondary school learners lack some competences of the five minds which lead them fail to cope with the global change of the 21st Century. This fortiori is pointed by their inability to make judicious decisions; inability to create self-employment and, thus, causing high employment crisis among their cohort; they have been violating morals and human rights which make them bad citizens; lack of problem solving skills to master their environment; and unable to succeed in the work place as indicated in the literature (Haji, 2015).

Non-formal secondary education curriculum has been observed to contain all elements of five minds for the future while the graduates who went through similar curriculum fail to demonstrate competences of the five minds for the future (namely, disciplined mind, synthesizing mind, creating mind, respectful mind and ethical mind). Indeed, the inability of non-formal secondary school graduates to both develop minds that reflect current changes in the world as well as failure to demonstrate competences of the five minds for the future negatively affect the achievement of the national development agenda. Turnaround is required in terms of the practiced pedagogical approaches engaged by teachers. To be able to actively participate in pushing national development agenda, non-formal secondary school graduates need top skills demanded among graduates entering into the labor market. These include, among others, soft skills (good organizational, communication and public relations skills, time management, attitude, problem solving skills, etc.); customer care; innovation and creativity.

Literature shows that Tanzania had marked a paradigm shift form the traditional Knowledge Based Education and Training (KBET) to Competence Based Education and Training (CBET) since 2005. CBET has received much interest globally due to its perceived potential in producing competent graduates required in the labor market (Rutayuga, 2014) and of course whose competences accommodates all five minds for future. Competence based curriculum is a learner centered pedagogy that was published in 2005 and it is implemented in all secondary schools in Tanzania (Vavrus, Thomas, & Bartlett, 2013).

The pedagogical shift towards a learner centered curriculum in Tanzania is manifested in the expectation that secondary school graduates would be enabled to become self-employed (MoEVT, 2005). In a nut shell, Tanzania has been engaging CBET since the paradigm shift in 2005 and that involved a pedagogical shift towards a learner centered curriculum processes. The expectation was to have non-formal secondary school graduate who possesses competences of the five minds for the future and would successful compete into the challenges of the 21st Century. It can as well be evidenced that from the policy levels that there have been developments of all important competences emanating from the five minds for the future just by looking at the CBET curriculum.

Hitherto, it clear that non-formal secondary school education also use competence-based curriculum but it is evidenced in the literature that the teaching and learning practice in secondary schools remains focused on finishing syllabi rather than learning scientific theories and practices (Mabula, 2012). In connection to this, the syllabi in the non-formal secondary school education is condensed from

four years to two years. This shortage of time forces teachers to fasten their teaching to cover the syllabi on time. Therefore, it is difficult for them to maximally engage the pedagogical practices towards developing the five minds for the future among non-formal learners. The disparities, thus, seem to exist not in the design of the curriculum but on how the five elements have been nurtured during pedagogical practices. There is, therefore, creates an urgent need to investigate the extent to which the pedagogical practices have been utilized towards developing five minds for the future among non-formal secondary school learners in Tanzania.

4. Improving Characteristics of Non-Formal Secondary Graduates

The fact that non-formal secondary education curriculum contains all elements of five minds for the future, the need is then to ensure that the graduates who go through similar curriculum demonstrate competences of the five minds for the future. This will make them capable of surviving current changes in the world and positively boost the achievement of their national development agenda. As per the scope of this paper, three important areas need to be improved to improve the characteristics of non-formal secondary school graduates in Tanzania which are (i) teaching and learning materials, (ii) instructional strategies, and (iii) assessment strategies.

4.1. Improvement through Teaching and Learning Materials

Davis and Gardner (2012) argue that the development of teaching and learning materials help teachers to nurture their students' five minds for the future. Studies show that digital media technology, if integrated thoroughly into the classroom, can suit learners and provide them with a variety of ways to demonstrate their understanding. The digital media has a role to play in supporting the creating mind (Davis & Gardner, 2012; Vernon, 2006). Therefore, it is evident that using visual-spatial intelligence, as stipulated in the Multiple Intelligence Theory, can help to improve learners' creativity.

Lim *et al.* (2009) conducted a study in Singapore on the use of the technology of 3D virtue creating an island in the virtual environment of a second life by using the five minds for the future in Ngee Ann secondary school. The secondary school students was used as a sample. The study found that, the use of five minds for the future in the technology of 3D in learning in secondary school has four advantages. According to Lim *et al.* (2009) these advantages are: One, the five minds for the future provides new opportunities for enriching the curriculum. Two, the five minds for the future provide opportunities for students to think critically and be creative. Three, the five minds for the future encourage the true practice of the constructive principles, empowering students to learn rather than to be taught. Four, the five minds support students to come closer to an almost real-life experience that allows them to move and as a fully-orbital, real-time user-controlled avatar exploring and interacting simultaneously with other participants in the virtual world. Therefore, the characteristics non-formal secondary school learners may be improved to face the global changes of the 21stCentury through increasing the capacity of non-formal

secondary school teachers to use different teaching aids and multimedia in teaching and learning process to develop the five minds for the future among learners.

4.2. Improvement through Instructional Strategies

Studies show that most of the instructional strategies used to cultivate the disciplined mind can also be used to develop the synthesizing mind (Davis & Gardner, 2012; Gardner, 2007; Vernon, 2006). For instance, Gardner (2007) provides an example of a child who is presented with multiple entry points into a topic or idea as being well positioned to draw connections and identify common themes across diverse forms of representation. Observation and documentary review methods were used to investigate instructional strategies in United States of America. Research shows that, without an understanding of the methods and goals, students will not be able to make reasonable decisions on the course of action when confronted with a set of options or information as state elsewhere that "*as the world we inhabit continues to change, educators must frequently re-evaluate the goals of education and the type of minds we wish to cultivate in our schools in the 21st century"* (p. 108) (Gardner, 2007; Lim *et al.*, 2009).

On top of that, Gardner (2007) argues that educators must frequently re-evaluate the goals of education and the types of minds we wish to cultivate as the world we inhabit continues to change. Therefore, using different instructional strategies and methods in the teaching and learning process can create a big room for integrating the five minds for the future thereby improving the characteristics of non-formal secondary school graduates.

4.3. Improvement through Assessment Strategies

Duening (2010) investigated assessment strategies in identifying the five minds for the future in entrepreneurship and came up with the following results: One, five minds for the future support students develop stress recognition and management skills; Two, five minds for the future help teachers teaching students the wide variety of financial resources available to them; Three, five minds for the future help teachers teach students how to network and communicate with people who may be able to help them solve problems. Duening (2010) argues that Gardner's five minds for the future provides not only an intellectual foundation for curriculum development but also suggests specific ways for educators to use in evaluating their effectiveness in achieving their targeted aims. Rossi (2007) argues that although Gardner's five minds do not provide insight for specific professions, the overall approach to identifying essential minds and then building curriculum suitable for attaining seems sound.

In order to develop the five minds for the future among learners, different assessment format should be well structured to enable students to probe, develop reasoning and critical thinking skills "meaningful learning" rather than the ability to return memorized facts "rote learning". Therefore, in order to improve the characteristics of non-formal secondary school graduates, assessment should be taken serious. How teachers assess the acquisition of the competences emanating

from the five minds for the future is critical. is very important among learners since Also, there is a need to improve teachers' competences in developing appropriate assessment tools as well as how they ought to bring feedback to learners by empower them and making scaffolding. Providing feedback to learners will in turn help non-formal secondary school graduates to demonstrate competences of the five minds for the future in their daily living endeavors.

5. Conclusion

If we are to create kinds of leaders (in business, government, politics, etc.) to push national development agenda, we need to ensure that the five minds for the future are developed among non-formal secondary school learners as well. This is because, out of school children and youth who missed opportunities for formal schooling are being served under non-formal secondary schools and forms a significant portion of tomorrow's leaders. Therefore, it is important that education practitioners in the daily endeavors are fully equipped with necessary competences that would in turn influence their pedagogical practices in developing five minds for the future during planning, policy development, curriculum design, teaching and learning processes as well as assessment of learning outcomes. In the theory level, indicators should be set to show whether our country is on the right track in utilizing pedagogical practices towards developing the five minds for the future among non-formal secondary school learners. At materials level, we must devise set of domains through which teachers and book authors should consider when developing teaching and learning materials to ensure pedagogical practices are utilized in developing the five minds for the future among non-formal secondary school learners. Lastly, at methodological level, there is a need to equip qualitative researchers with relevant knowledge so that they conduct studies to the question of how pedagogical practices have been utilized in developing the five minds for the future within the scope of non-formal secondary school education in Tanzania.

REFERENCES

1. Affeldt, F., Tolppanen, S., Aksela, M., & Eilks, I. (2017). The potential of the non-formal educational sector for supporting chemistry learning and sustainability education for all students–a joint perspective from two cases in Finland and Germany. *Chemistry Education Research and Practice, 18*(1), 13-25.
2. Balakrishnan, S. (2007). *Multiple intelligences theory in the Malaysian curriculum: Perspectives on how teachers distinguish between students and differentiate in the secondary classroom* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference.
3. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.* New York: Longmans, Gren and Company Inc., pp.141-225.
4. Bwatwa, Y., & Kamwela, A. (2010). *Review and revision of adult and non-formal education 2003* (Vol. 8). Dar es Salaam: DUP.

5. Davis, K., & Gardner, H. E. (2012). Five minds our children deserve: Why they're needed, how to nurture them. *Journal of Educational Controversy, 6*(1), 1-9.
6. Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
7. Gardner, H. E (2007). The ethical mind: A conversation with psychologist Howard Gardner. *Harvard Business Review, 85*(3), 51-56.
8. Gardner, H. E. (2006). *Five minds for the future.* Boston: Harvard Business School Press.
9. Haji, M. (2015). *Youth unemployment in Tanzania: Taking stock of the evidence and knowledge gaps* (pp. 1-25). Canada: International Development Research Centre.
10. Huitt, W. (2011). *Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain: Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
11. Komba, L. (2009). Increasing education access through open and distance learning in Tanzania: A critical review of approaches and practices. University of Dar es Salaam, Tanzania. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT), 5*(5), 8-21.
12. Lester, M. (2011). *A study of the innovation, creativity, and leadership skills associated with the college-level millennial generation*. U.S.A: Pepperdine University.
13. Lim, A., Wong, S., Lee, V., Amin, S. M., Noor, F., & Tan, A. (2009). *Developing the five minds of the future on ionia island in second life*.
14. Mabula, N. (2012). Promoting Science subjects choice for secondary school students in Tanzania: Challenges and opportunities. *International Academic Research, 3*(3), 234-245.
15. Macnamara, J. (2016). Multiple intelligences and minds as attributes to reconfigure PR—A critical analysis. *Public Relations Review, 42*(2), 249-257.
16. MoEVT. (2005). *Curriculum for ordinary level secondary education in Tanzania* (978-9976-61-357-5). Dar es Salaam: Retrieved from http://emaktaba.co.tz/material/details/276: Ministrty of Education and Vocational Training.
17. Mwaikokesya, M., & Mushi, P. (2017). Education for older adults in Tanzania: Trends, issues and concerns. *International Journal of Ageing in Developing Countries, 2*(1), 19-27.
18. Ndyali, L. (2016). Higher education system and jobless graduates in Tanzania. *Journal of Education and Practice, 7*(4), 116-121.
19. Pava, M. (2008). Loving the distance between them: thinking beyond Howard Gardner's five minds for the future. *Journal of Business Ethics, 8*(2), 285-296.
20. Rossi, J. (2007). Nourishing food for thought leaders. *Book review, 6*(14), 92-93.

21. Rutayuga, A. (2014). *The emerging Tanzanian concept of competence: Conditions for successful implementation and future development (Doctoral thesis).* The Institute of Education, University of London.
22. TIE. (2010). *Curriculum for ordinary level secondary education in Tanzania*. Dar es Salaam: Tanzania Institute of Education.
23. Tomlinson, C. (2015). *Teaching for excellence in academically diverse classrooms*. Virginia: ACSD.
24. Uganda, T. R. O. (2008). *The education (pre-primary, primary and post – primary) act*. Entebbe: Uganda Printing and Publishing Corporation.
25. UNESCO. (2012). *From access to equality empowerment girls and women through literacy and secondary education*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization: UNESCO Press.
26. URT. (2014). *Education and training policy*. Dar es Salaam: Ministry of Education and Vocational Training.
27. Vavrus, F., Thomas, M., & Bartlett, L. (2013). *Ensuring quality by attending to inquiry: Learner-centered pedagogy in sub-Saharan Africa.* Paper presented at the Fundamentals of Teacher Education Development -4, Addis Ababa.
28. Vernon, P. (2006). The measurement of multiple intelligences: a response to Gardner. *The Intelliegence, 34*(5), 507-510.
29. Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist, 41*(4).
30. Werquin, P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices*. Bosnia: OECD Publishing.
31. Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development : A guide to practice*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS

Manuscripts for publication, should be submitted to **e-mail address:** auc.pp.dppd@gmail.com

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Page size: B5 (17 cm x 24 cm),
3. Margins:
   - up: 2 cm
   - down: 2 cm
   - left: 2 cm
   - right: 2 cm
4. Spacing: single
5. Alignment:
   - the body text: to the left and to the right;
   - the title of the article: alignment to the middle.
   - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1 cm
5. Characters:
   - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
   - the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 12 NORMAL and bellow the title;
   - position, academic title, institutional affiliation, email address, corresponding author - TIMES NEW ROMAN 10 as Footnote;
   - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 11 BOLD;
   - the abstract (maximum length: 250 words) and keywords (3-5 key words, separated by semicolons): in ITALICS 11 and bellow the name(s);
   - the main text: TIMES NEW ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.
   - Citations of bibliography and webography shall be done in accordance the APA Publication Manual (American Psychological Association), the 6th edition.

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD. Florentina MOGONEA or Ph.D Alexandrina Mihaela POPESCU, Editors-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, 13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Romania, Telephone (040)251422567.

For more information, please see the journal`s web page: **http://aucpp.ro/**

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE

- **Themes**

- ✓ *The pre-service and in-service teacher training*
- ✓ *The development and innovation of the curriculum*
- ✓ *The theory and practice of training*
- ✓ *The theory and practice of the assessment*
- ✓ *Management and educational leadership*
- ✓ *The management of the educational programs*
- ✓ *The sociology of education*
- ✓ *The psychology of education*
- ✓ *University pedagogy*
- ✓ *Adult pedagogy*
- ✓ *The history of pedagogy and alternative pedagogies*
- ✓ *Comparative pedagogy*
- ✓ *Pedagogy of primary and pre-primary education*
- ✓ *Early education*
- ✓ *The education of children with special educational needs*
- ✓ *Inclusive education*
- ✓ *Educational counselling*
- ✓ *The psycho-pedagogy of learning*
- ✓ *Special didactics*

- **Categories of studies**

- ✓ *Theoretical papers*
- ✓ *Basic research papers*
- ✓ *Applied research papers*
- ✓ *Essays*
- ✓ *Reviews*
- ✓ *Interviews*

- **Sections**

- ✓ *Theoretical approaches – revisited and new perspectives*
- ✓ *Educational practice – perspectives*
- ✓ *Research laboratory*
- ✓ *Computer assisted teaching at present*
- ✓ *The history and comparative pedagogy teacher training*
- ✓ *Books and ideas*
- ✓ *Varia*

Pentru comenzi și informații, contactați:
Editura Universitaria
Departamentul vânzări
Str. A.I. Cuza, nr. 13, cod poștal 200585
Tel. 0251598054, 0746088836
Email: editurauniversitaria@yahoo.com
marian.manolea@gmail.com
Magazin virtual: www.editurauniversitaria.ro