

ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE NUMÉRIQUE ET CONSTRUCTION D'IDENTITÉ CHEZ LES ADOLESCENTS UNIVERSITAIRES

Nengueng Edith Faure MEFEUTO

Université Yaoundé I, Cameroun

emefeuto@gmail.com

&

Vandelin MGBWA

Université Yaoundé I

mgbwavandelin@yahoo.fr

Résumé : Cet article fait une analyse de la construction de l'identité des jeunes via la dématérialisation des enseignements. La dématérialisation suppose le passage au numérique éducatif. On parle alors de l'environnement numérique d'apprentissage. La dématérialisation du processus enseignement apprentissage met ainsi en exergue une pluralité de temporalité articulant l'uni-modalité, la co-modalité et la bi-modalité. Articulés ainsi, l'enseignement et l'apprentissage supposent une transformation pédagogique qui bouscule la posture de l'enseignant ainsi que les possibilités de construction et de valorisation du soi identitaire. Il y'a lieu de réfléchir sur son impact et les effets pédagogiques qu'elles induisent aussi bien pour l'enseignant que celle de l'apprenant. Même si le contexte numérique par son potentiel cognitif attire, la plupart des étudiants éprouvent d'énormes difficultés. L'étude s'inscrit dans une approche de type compréhensif adossée sur un devis qualitatif. Il s'agit d'une étude de cas réalisée à partir d'un guide d'entretien semi directif. Les données ont été collectées auprès de (10) participants. Le recrutement des participants a consisté à sélectionner les individus dont on a pensé être détenteur d'informations pertinentes pour l'étude. Les résultats révèlent que le numérique éducatif avec un fort potentiel cognitif est une voie possible pour le système éducatif. Cependant la gestion de la classe virtuelle reste problématique.

Mots clés : dématérialisation, environnement virtuel, environnement numérique d'apprentissage, identité socio numérique, adolescent.

DIGITAL LEARNING ENVIRONNEMENT AND IDENTITY CONSTRUCTION IN ADOLESCENTS IN UNIVERSITY.

Abstract : This article analyses the construction of young people's identity through the dematerialisation of education. Dematerialisation implies a shift to digital education. We then speak of the digital learning environment. The dematerialisation of the teaching-learning process thus highlights a plurality of temporalities articulating uni-modality, co-modality and bi-modality. Articulating teaching and learning in this way presupposes a pedagogical transformation that challenges the posture of the teacher as well as the possibilities of constructing and enhancing the identity self. There is a need to reflect on its impact, on the pedagogical effects that it brings for both the teacher and the learner. Even if the digital context, because of its cognitive potential, attracts students, most of them experience enormous difficulties. The study is part of a comprehensive approach based on a qualitative design. It is a case study carried out using a semi-structured interview guide. The data was collected from ten participants. The recruitment of participants consisted of selecting individuals who were thought to have information relevant to the study. The results reveal that digital education with a high cognitive potential is a possible way forward for the education system, however the management of the virtual classroom remains problematic.

Key words: dematerialisation, virtual environment, digital learning environment, socio-digital identity, adolescent.

Introduction

Apprendre est un acte particulièrement complexe. La situation d'apprentissage non seulement se construit à partir d'un environnement spécifique, mais elle interpelle aussi la personne dans ses caractéristiques profondes. Apprendre signifie non seulement modifier son comportement, mais aussi et surtout, changer la signification que l'on donne à son expérience. La psychologie cognitive a permis de mieux comprendre le rôle éminemment actif joué par la personne en situation d'apprentissage, tant sur le plan des stratégies qu'elle utilise pour être efficace que sur le plan des représentations qu'elle convoque pour donner du sens à son activité.

L'organisation des activités pédagogiques est appelée à être une co-construction entre les membres de la communauté éducative et plus particulièrement entre l'enseignant et les apprenants. D'où l'importance de la « microculture » de classe qui dans son fonctionnement loyal fait surgir des conflits cognitifs et sociocognitifs, source de questionnement métacognitif et source d'autorégulation. Notons que le concept de microculture, est utilisé pour la première fois par Erickson (1986) dans une approche interactionniste.

Ainsi, l'apprenant se place dans une posture d'établissement des liens entre les acquis scolaires et leur intégration dans leur vécu expérientiel. Mottier Lopez (2016, p.69) mentionne que « la microculture est locale et les personnes concernées en partagent une compréhension spécifique ». Ce qui revient à dire que les normes et les principes de la microculture se structurent dans un groupe bien connu par les participants qui y adhèrent. C'est ainsi que Mottier Lopez articule dans un contexte de la micro culture de classe, les régulations socialement partagées et négociées, les régulations interactives situées et l'autorégulation située. D'où les aspects de la régulation de l'apprentissage qui doivent être considérés comme un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments interagissant entre eux.

L'objet d'étude qu'est la formation en ligne suscite, depuis de nombreuses années, de multiples recherches portant sur ses différentes dimensions : les fonctionnalités des environnements de travail, la structuration des activités, le tutorat, l'engagement et la réussite des apprenants... Ce qui a permis de passer d'un traitement de l'objet comme une simple mise à disposition de ressources et d'activités à une approche plus globale. Pour la plupart des auteurs et dans la suite de Foucault (1975), la formation en ligne fut abordée comme un dispositif sociotechnique de médiation et de médiatisation informationnelle et communicationnelle (Peraya, 1999). C'est dans ce cadre que la prise en compte de la notion d'intentionnalité et de la possible existence d'un processus d'appropriation a ouvert de nouvelles perspectives de recherche. En raison de la pandémie de COVID-19 qui se prolonge, les établissements ont expérimenté diverses approches pédagogiques avec des périodes d'apprentissage en ligne, synchrone ou asynchrone, combinées à d'autres formes d'apprentissage à distance (OCDE, 2020b).

Il devenait, dès lors et aujourd'hui encore, plus que pertinent de considérer une différenciation nette entre l'état prescrit du dispositif et son état vécu, dans une perspective davantage centrée sur l'utilisateur et l'usage qu'il fait du dispositif que sur le dispositif lui-même (Peraya & al., 2014). Dans cette logique mue par l'intérêt porté au vécu de l'apprenant au sein du dispositif, on est amené à explorer les processus et

modalités d'hybridation (Charlier & t al., 2006), accélérés à la fois par la nécessité de diversification et de flexibilisation des formations et surtout par la forte connectivité numérique des apprenants (Schulmeister, 2015; Tapscott, 1999).

L'urgence de mener des réflexions scientifiques autour de l'hybridation des dispositifs est surtout actualisée par la situation d'arrêt mondial lié à la pandémie de coronavirus (COVID,19), qui oblige l'ensemble des acteurs de l'enseignement à revisiter leurs pratiques présentes, non seulement pour aller davantage vers l'enseignement à distance, mais encore afin de reconsidérer la qualité des dispositifs de ce genre.

1. Méthode

1.1. Participants et site de l'étude

La recherche s'inscrit dans une approche de type compréhensif et a adopté un devis qualitatif. Il s'agit d'une étude de cas à partir d'un guide d'entretien semi-directif. Le recrutement des participants a consisté à sélectionner les individus considérés ou supposés être détenteur d'informations pertinentes pour l'étude. Un accent a été mis sur la disponibilité de ces personnes et surtout leur collaboration pendant le processus de collecte de données. Aussi avons nous insisté sur les critères inclusifs ci-après :

- être étudiant inscrit à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines des arts et à la Faculté de Sciences de l'Université de Yaoundé I, ces deux établissements expérimentent depuis 2016 la télé - évaluation ;

- être étudiant au niveau 1 et ou 2 dans un département de ces facultés. A cet égard, nous avons insisté sur la présentation d'un certificat de scolarité pour avoir la précision sur l'âge, le département, et le niveau d'étude ;

- avoir un âge compris entre 16 et 18 ans.

Les caractéristiques des cas sont présentées dans le tableau qui suit :

Tableau 1 : échantillon

Participants	Faculté	Niveau	Tranche d'âge
1	FALSH (Département de français)	1	16ans
2	FALSH (Département de Sociologie)	2	16 ans
3	FALSH (Département de Lettre Bilingue)	2	18 ans
4	FALSH (Département de d'Histoire)	1	17 ans
5	FALSH (Département psychologie)	1	16 ans
6	FS (Département d'Informatique)	2	18ans
7	FS (Département de Biologie animale)	2	17 ans
8	FS (Département de Mathématiques)	2	16 ans

9	FS (Département de Chimie)	1	18 ans
10	FS (Département de Physique)	1	16 ans

1.2. Outil de collecte

Pour collecter les données, la recherche s'est adossée sur des entretiens semi-directifs mener à l'aide d'un guide d'entretien. Le déroulement des entretiens semi-directif était axé sur les thèmes de la recherche à savoir :

- thème 1 : fonction d'enrôlement ;
- thème 2 : paramètres de réduction de degré de liberté ;
- thème 3 : stratégies de contrôle de la frustration.

1.3. Procédure

Les entretiens ont eu lieu dans la salle de service des conseillers d'orientation des différents établissements. Chaque entretien durait en moyenne 45 minutes et se faisait le mercredi dans l'après-midi. Chaque participant était informé du but de l'étude (contribuer la gestion des rythmes scolaires, les rythmes et du temps socioprofessionnel). Les entretiens étaient transcrits sur papier et enregistrés grâce au dictaphone et son utilisation était signalée à l'avance aux participants. Nous avons élaboré un formulaire de consentement pour solliciter la participation mais aussi la collaboration. Le formulaire qui été signé par chaque participant, a permis de clarifier les objectifs de la recherche aux participants en vue de solliciter leur adhésion à notre projet.

1.4. Technique d'analyse

Les données collectées ont été analysées à travers la technique d'analyse thématique de contenu séquentiel (Muchielli & Paille, 2012). L'analyse de contenu séquentielle permet de recueillir les informations à travers les messages émis par les interviewés et de développer de manière approfondie les frustrations induites par les perturbations des rythmes scolaires dans les établissements de l'enseignement secondaire général et leurs effets sur l'apprentissage des élèves et par conséquent sur le système éducatif.

Thème	Code	Sous-thèmes	Code	Observations		
				+	-	±
Fonction d'enrôlement	A	Absence d'attention	a1			
		Absence d'adhésion	a2			
		Démotivation	a3			

Paramètre de réduction de degré de liberté	B	Inhibition scolaire	b1			
		Absence de repères dans l'organisation des tâches scolaires	b2			
		Décomposition de la compétence finale en une multitude de tâche	b3			
Stratégies de Contrôle de la frustration	C	Encouragements	c1			
		Renforcement	c2			
		Evaluation formative	c3			

(+) : effectif ; (-) : pas effectif ; (±) : plus ou moins effectif.

Tableau 2 : Grille d'analyse

2. Résultats

L'analyse des données collectées auprès des dix participants à partir des entretiens individuels a permis d'organiser en fonction des axes de la recherche. Ceux-ci sont au nombre de trois : la fonction d' enrôlement, les paramètres de réduction du degré de liberté, et les stratégies de contrôle de la frustration.

2.1. Enrôlement comme outil pour la prévention des comportements à risques

La phase d' enrôlement consiste au jumelage du processus d'intérêt et du processus d'adhésion des étudiants dans le processus enseignement apprentissage. Il s'agit de contextualiser les activités académiques en présentiel et de les intégrer à la vie des étudiants. Il s'agit alors pour l'enseignant d'impliquer les étudiants en début des cours pour qu'il se sentent concerné par le processus. Cette implication suppose qu'ils aient le sens de ce que l'on propose car apprendre consiste à donner du sens aux choses et à établir des rapports entre elles. La tâche qui relève du tuteur est d'engager l'intérêt d'adhésion de l'étudiant envers l'exigence de la tâche. Dans le cas de l'étude marqué par les temporalités contraignantes, ce qui a impliqué non seulement de faire que l'étudiant s'intéresse, mais de faire qu'il réduise la distance établie physiquement par les mesures barrières. Ecoutons cette étudiante en première année au département de français.

Les autorités ont décidé de suspendre les cours à partir du 17 mars 2020 du fait de la crise sanitaire. Car la crise sanitaire a induit des temporalités contraignantes en termes de mesures barrières. Il fallait voir la taille de la classe en terme d'effectifs d'étudiants. A l'amphi 1003, nous nous retrouvions avec un effectif d'un quart des étudiants régulièrement inscrits. La réduction des effectifs a transformé le climat de l'amphi ainsi que la perception de l'enseignement parce que habitué à la massification des effectifs.

Avec la pandémie l'on a observé une oscillation entre deux mouvements : un mouvement pulsionnel organisateur des activités d'apprentissages et un mouvement inverse désorganisateur de ce processus. En effet, la pandémie a induit une violence très forte de préservation de la vie et en même temps grâce à la fonction de soutien. Une tentative d'élaboration de cette violence tel que c'est dit dans le discours l'on a observé une violence du dedans (les étudiants sont débordés par l'insécurité, celle-ci à envahit la psyché) et parfois tout le corps. Cette violence à constitue une menace d'implosion psychique avec émiettement possible du moi, du dehors l'on a observé une tentative de désorganisation de l'effraction initiale en rapport avec la pandémie (masque, gel, respect des mesures barrières, mais surtout de l'attitude de l'enseignant à jouer le rôle de contenant, etc).

Une autre étudiante du département d'informatique du niveau 2 en Faculté de Science en explique :

a cause de l'interruption des cours durant le Covid 19, certains professeurs qui avaient cours entre 13h et 15h à l'amphi, ne pouvaient plus enseigner en présentiel. Ils envoyaient leurs cours par WhatSapp afin que nous nous impregnions de la chose en vue de la restitution en ligne.. Etant donné l'irrégularité des cours en présentiel, les étudiants n'étaient vraiment pas motivé à suivre les cours en ligne encore moins à étudier. (Aa2) +(Aa3).

L'on peut identifier trois conditions défavorable mettant en exergue une identité en suivie pendant la pandémie : La sou contenance ou la défaillance en ce qui concerne la défaillance dans le processus enseignement apprentissage. L'excès de protection mis en relief par l'application stricte des mesures barrières à laquelle s'est ajouter la défaillance d'organiser les cours en ligne à travers une plateforme non dédiée aux apprentissages ; La contenance paradoxale entre l'excès et l'insuffisance de protection dans l'application de mesures barrières.

Un étudiant du département de Biologie Animale de la Faculté des Sciences niveau 2 renchérit en ces termes :

lorsqu'il y'a eu cours qu'on arrive à bien se concentrer et bien travailler. Quand il n'y a pas ou quand c'est relaxe comme maintenant que les enseignants sont en grève là, nous aussi, on vient seulement, on fait l'effort mais souvent on se demande comment est-ce qu'on va s'en sortir sans nos enseignants? Qui va nous suivre? Du coup même quand l'école a repris, c'est difficile de rester concentré car on était déjà habitué à ne rien faire. (Aa1+) + (Aa2+).

Avec l'interruption prolongée des classes relative aux temporalités induites par le COVID 19, on lit une absence d'attention et même de concentration des apprenants. Ils semblent absents de la situation d'apprentissage. Au lieu de se focaliser sur le moment de l'apprentissage, il semble qu'ils laissent leur esprit vagabonder. Il y a donc comme une sorte de rupture de lien avec l'apprentissage. Pourtant l'attention et la concentration sont indispensables aux apprentissages scolaires. Cependant, l'apprenant parvient à les mobiliser seulement dans le cas où il est suffisamment motivé à apprendre. Seulement, dans un contexte où les étudiants semblent avoir perdu tout intérêt pour l'Université et l'intérêt à apprendre, comment peut-il mobiliser attention et concentration et parvenir de façon succincte à mémoriser et se remémorer

ses apprentissages ? C'est ce vide que l'on peut lire à travers ce discours de l'étudiant du Département de Philosophie du niveau 1 de la Faculté de Sciences

je n'avais plus l'envie d'aller à l'université, ma motivation avait considérablement baisser. En plus de la crise sanitaire, la greve s'est ajouter. Les enseignements en lignes devenaient de plus en plus morose. (Aa4+).

Généralement, en début d'année tout étudiant se fixe des objectifs à atteindre et adopte un rythme qui lui permet d'atteindre ces buts en prenant pour repères les temporalités établies par l'institution et auxquelles il s'adapte en fonction de ses réalités socio-familiales. Mais l'interruption qui vient bouleverser ses rythmes et chambouler ses repères crée ainsi une sorte de rupture avec son identité réelle qu'il convient de reconstruire si l'on souhaite le voir réussir. Mais il ne peut le faire seul.

2.2. Paramètres de réduction des degrés de liberté de l'apprenant occasionnées par les temporalités induites par la COVID 19 à la construction de l'identité chez l'adolescent.

La simplification de la tâche part du fait de la pandémie par réduction des effectifs et du volume horaire avec pour objectif de susciter l'intérêt en chassant la peur de se faire infecté. Sous cette forme particulière, le soutien semble fait partie de l'étudiant car, il s'agissait ici de rechercher une véritable autonomie tant qu'on est acteur et que l'on peut insister pour exister comme telle. L'étudiante en Lettres Bilingue de la faculté des Arts, lettres et Sciences Humaines Flash niveau 2

L'interruption des cours n'a pas arrangé les choses pour moi pendant la crise sanitaire même si c'était seulement pour dix mois. Au contraire, cela m'a vraiment perturbé. Il fallait penser à un nouveau model d'apprentissage en ligne et de consolidation des acquis. Surtout qu'il fallait que je réaménage mon emploi du temps (Bb2+).

L'introduction des nouvelles temporalités semblent avoir des conséquences sur le comportement des étudiants. En dépit des défis majeurs qu'imposait déjà la Covid-19, on semble n'avoir rien appris. On se rend bien compte qu'elle n'a pas donné lieu à une transformation de façon à concrétiser une nouvelle vision pour l'avenir des apprentissages, pour que chaque étudiant puisse s'impliquer dans le processus avec plaisir, rigueur et détermination. C'est ce qui transparait dans les propos de cet étudiant niveau 1 Département d'Histoire.

le fait d'avoir changé de programme sous prétexte que l'on veut nous protéger n'a pas arrangé les choses. Leurs programmes, mis en place ainsi que l'ajustement des nouveaux horaires tels que cela a été fait ne m'ont pas été bénéfique. Car, moi j'ai commencé même à prendre ce temps comme si j'étais déjà en vacances. On était tout le temps à la maison libre je ne lisais plus, et même lorsque je force un peu la lecture je me sentais fatigué, le sommeil me prenait même. Je disais je vais le faire après. Mais je ne faisais rien. Un temps même j'avais déjà l'impression de mourir, rien n'avait plus du sens pour moi, j'étais découragé à tous les niveaux, car même ce que je comprenais avant, je ne comprenais plus (Bb1+) +(Bb2+).

Le modèle mis en place ainsi que son ajustement par les autorités se présentaient comme un geste professionnel. Or, cela n'était pas toujours accompagné par un agir de l'enseignant permettant de favoriser la mise en confiance des étudiants. L'on peut noter que le geste d'étayage relève plutôt d'un contre étayage qui a été à l'origine de la construction de divers rapports à l'apprentissage et à sa propre identité comme étudiant. Ce contre étayage a renforcé différentes valeurs, différentes conceptions de comment l'étudiant peut apprendre. Cet ensemble de paramètres d'arrière-plan des logiques profondes de chacun, conjugué au contexte particulier de la pandémie, a contribué moins à l'élaboration d'une représentation possible de la situation spécifique induite par la covid 19.

L'étudiante du Département de Mathématique de la Faculté de Sciences du niveau 2 affirme :

lorsque survient la Covid 19, nos heures de cours ont été réduite et revu. selon les situations, la matiere enseignée, l'avancée des activités academiques ont ne controlaient plus rien, les imprevus surgissaient, l'enseignant pouvait ainsi etre amené à enseigner à expliquer ou simplement à mettre sur la voie en localisant les difficultés. Mais il lui était pas facile de reformuler pour faire echo à la pensée de l'étudiant ou faire commenter ou reverbaleriser une procedure. (Bb1+) + (Bb2+).

Les interruptions des cours et le bouleversement des temporalités ont un impact certain et brutal sur l'adaptation scolaire des élèves si bien qu'ils ne parviennent plus à développer les aptitudes positives, parce qu'ayant perdu les repères à l'égard des apprentissages. Le modèle à insister sur l'importance des gestes d'ajustement ou plus précisément des décisions d'ajustement des gestes engagés par les étudiants en fonction des imprévus didactiques qui surgissaient inévitablement. Pourtant les gestes d'ajustement sont ceux qui sollicitent des compétences particulières. En fonction des apprenants, en fonction de l'écoulement du temps, l'ajustement peut s'appuyer sur l'écoute de ce qui se passe, de ce advient dans la dynamique des échanges.

2.3. De la stratégie de contrôle de la frustration de l'apprenant occasionnées par les temporalités induites par la COVID 19 à la construction de l'identité chez l'adolescent.

Avec la pandémie, les temporalités inhabituelles ont été introduites durant la période de la COVID 19. L'ajustement mis en place devait faire jouer la variation au sein des programmations, des techniques et des schèmes. Ce qui supposait donc la disponibilité des variantes des routines des étudiants mais surtout que ces derniers puissent saisir le moment le plus opportun de ces variations brutales si les techniques, les schèmes n'ont pas su être mobilisés comme par exemple s'ajuster par rapport à l'horaire et de l'amphithéâtre attribue à sa spécialité, elles ont été changées les uns et les autres de manière confuse. Comme par exemple, identifier la salle à la période indiquée selon la spécialité, la classe, le modèle (unimodalité, commodalité ou bimodalité). Écoutons les propos de l'étudiante du Département de chimie niveau 1 de la Faculté des Sciences :

après de multiples découragements suites aux interruptions de cours, je me suis battu tant bien que mal à me le morale à regagner en confiance. Je pense

que ces efforts ne sont pas en vains car, peu à peu les étudiants s'améliorent dans leurs manières d'être, dans leur manière de se comporter en milieu universitaire et les enseignants ont fait la remarque selon laquelle malgré les notes catastrophiques en temps de crise les notes s'améliorent actuellement.

Le discours de cette étudiante permet d'observer que le geste de pilotage ne suffit pas lorsqu'il n'est pas suivi par la manière de rythmer les séances. En effet, l'on s'aperçoit que le pilotage ici a pu renvoyer aux pédagogies des gestes qui apparaissaient purement didactique. La gestion de la temporalité du positionnement des étudiants, des déplacements, des artéfacts, du dispositif, ne relève pas du hasard. En effet, si cette expérience est à la fois une finalité et une médiation, elle aurait pu gagner à être utile en mettant en relief la relecture des plaintes pour répondre aux activités proposées.

3. Discussion

Selon Ndougmo et Mgbwa (2022), les bouleversements sociaux, quelle que soit l'ampleur, font partie des phénomènes émergents parce que subis et inattendus. De ce fait, les temporalités induites par ces bouleversements en tant que régulations doivent aboutir à l'autorégulation des apprenants et non des éléments qui maintiennent les élèves dans un état de frustration qui se transforme en obstacles pour l'apprentissage. Les temporalités comme régulations font partie des habitudes et constituent des repères. Testu (2008) et Montagner (2012) dans leurs analyses ont démontré qu'il y a des jours et des heures propices pour un certain type d'enseignement et d'autres pas. Or dans le contexte actuel, lorsque de nouvelles temporalités sont définies, l'on ne tient pas compte des besoins de l'apprenant. Tout est fait pour assurer la couverture des programmes au détriment même de l'apprentissage.

Tenir compte des besoins de l'apprenant c'est l'aider à construire son identité socioprofessionnelle qui fait intervenir la connaissance de soi, de son environnement familial et son environnement scolaire (Pelletier, 2009). Ndougmo et Mgbwa (2022) soulignent en effet que s'il est possible de constater que la rythmicité scolaire se module avec l'âge, d'autres facteurs sont également à prendre en compte. Notamment la différenciation interindividuelle ou de situation influe sur les variations périodiques de performances.

De ce point de vue, Testu (1989) estime que les élèves doivent mener des activités de courtes durées à différents moments de la journée « *trois moments de la matinée : dès l'arrivée en classe à 8h45, puis en milieu de la matinée à 9h50, en fin de matinée en 11h20 ; et trois moments dans l'après-midi après le repas 13h40, en milieu 14h30 et à la fin de l'après-midi à 17h30* » (p.76). Les temporalités et les ajustements tels qu'ils sont aménagés ici ne tiennent pas compte de cette chronobiologie. Or lorsque les cours débutent à 7h dans le contexte au lieu de 8h00 et s'achèvent à 13h00 ou lorsque les cours doivent débuter à 13h30 pour s'achever à 17h30 voire 18h, il est difficile de maintenir l'attention et la concentration de l'apprenant. Les disciplines qui doivent se dérouler dans la matinée se trouvent dispensées dans l'après-midi e vice-versa. Ce qui

peut expliquer le désintérêt des apprenants à l'apprentissage car leurs dispositions internes ne sont pas prises en compte.

Dans la même logique, Lieury (2008, p.214) montre que « *après un démarrage difficile, les performances augmentent pour atteindre un pic entre 11h et midi. L'après-midi est également classique avec une baisse pendant la digestion et une montée jusqu'à l'après-midi. Les deux creux observés sont déterminés par des causes biologiques, la remise en activité après le sommeil et la digestion l'après-midi* ». Ce qui suppose l'ajustement des temporalités (Matouwé, 2022) lors des reprises des cours après interruptions pour s'adapter aux besoins du moment, le but ne doit pas seulement être la couverture quantitative des programmes. Elle doit également être qualitative.

Les temporalités induites par la COVID-19 comme régulations touchent donc aussi bien les rythmes de vie de l'étudiant et son temps scolaire, lesquelles Sans quoi les apprenants se sentent frustrés et ne collaborent plus à l'apprentissage. L'étude compréhensive menée auprès de 10 participants permet de comprendre ce qu'ils vivent, subissent au regard du bouleversement des rythmes scolaires du à la COVID-19. L'analyse thématique de contenus séquencés a permis de comprendre les difficultés que les apprenants, ont à s'arrimer aux bouleversements actuels à l'université. Les temporalités telles qu'elles sont établies créent une désynchronie entre leur rythme de vie et les rythmes scolaires (désordre d'ajustement). Les étudiants ont l'impression qu'ils sont abandonnés à leur propre sort et que leur devenir pour la société importe peu.

Conclusion

La recherche laisse apparaître notamment en ce qui concerne les apprenants qu'il y a rupture de lien, perte de l'objet de valeur, notamment la réussite sociale à travers l'étudiant. Cette situation caractérisée par la désynchronie laisse entrevoir des sentiments d'échecs scolaires, de déperditions scolaires et de fugue, voire de délinquance juvénile (Mgbwa et Ndougmo, 2022). Par conséquent, il y a nécessité d'assurer la continuité pédagogique et de maintenir le lien de l'apprenant avec l'école quelque que soit la situation conjecturale. Si la classe virtuelle telle que proposée par Ndougmo et Mgbwa (2022) dans leurs travaux semblent être la solution idoine pour maintenir le lien de l'enfant avec l'école, encore faudrait-il que cet environnement soit aménagé de façon à enrôler effectivement les apprenants en vue de leur soutenir dans la construction de leur identité.

En temps de crise ou d'interruption des classes, les temporalités doivent être perçues comme des régulations qui permettent aux apprenants de développer une autorégulation de façon à continuer à apprendre même en l'absence des enseignants. Il importe donc de penser à travers des recherches ultérieures des environnements virtuels d'apprentissage pérennes qui puissent faciliter et maintenir l'apprentissage en temps de crise. Celles qui donnent l'impression à l'apprenant de n'être pas sortis de la classe alors même qu'il se trouve à distance. Les ministères en charge de l'éducation pourraient penser par exemple des classes virtuelles qui déroulent tout le programme scolaire et dans lesquelles sont mises en exergue de véritables interactions entre

l'enseignant et les apprenants, de façon à ce que l'apprenant ait le sentiment d'être toujours en classe.

Le focaliser uniquement sur les résultats, la présence de l'étudiante à l'amphithéâtre n'a pas de sens. Avec la pandémie à corona virus, l'on se rend compte qu'un nouvel aménagement des temporalités académiques (rythmes scolaires) doit prendre en compte les innovations scientifiques et technologiques. De même, l'on ne doit pas ignorer comment les différents temps des étudiants s'imbriquent au sein des régulations académiques, comment elles peuvent se contrarier, ou au contraire, « se potentialiser » mutuellement.

Références bibliographiques

- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. De Boeck.
- Lenoir, Y. (2015). « Quelle interdisciplinarité à l'école ? ». In *Les Cahiers pédagogique*. Consulté le 25 juin 2019. <http://www.usherbrooke.ca/crcie/>
- Paquelin, D., & Tendeng, M.L. (2020). Des dispositifs aux environnements personnels d'apprentissage de proximité (EPAP). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17 (3), 70 -85. <https://id.erudit.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-10>.
- Jonnaert, Ph., & Vander Borght, C. (2010). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.
- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Perspectives en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Lesard, C. (2009). « La difficile légitimation des réformes curriculaires ». In *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, pp. 58-79
- Lessard, C. (2009). « La difficile légitimation des réformes curriculaires ». In *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, pp. 58-79.
- Mgbwa, V., Matouwé, A. & Dongmo, I. (2016). « Pertinence de l'offre d'opportunité de formation et construction des compétences individuelles et collectives. Une analyse du référentiel de formation des ENIEG au Cameroun ». In *Manga, A.M., Cameroun : De l'éducation à l'émergence*, 2, pp. 51-70.
- Mortier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mortier Lopez, L. (2016). *La microculture : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : La microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.

- Mottier Lopez, L. (2016). *La microculture : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. De la métacognition à l'apprentissage autorégulé.* De Boeck.
- Noel, B., & Cartier, S. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé.* De Boeck.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatifs.* De Boeck.
- Peraya, D. (1999). *Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels* (1999),153-168. De boeck.
- Peraya, D. (2014), *Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées.* De Boeck.