



HAL
open science

En quoi une formation ouverte et à distance peut-elle générer du bien-être ?

Jean-François Plateau

► **To cite this version:**

Jean-François Plateau. En quoi une formation ouverte et à distance peut-elle générer du bien-être ?. Walter Hesbeen. Le bien-être des étudiants: formations aux métiers de la santé: repères pour une vigilance éthique dans la relation pédagogique, Seli Arslan, 2019, Perspective soignante, 978-2-84276-255-1. hal-02403520

HAL Id: hal-02403520

<https://hal.science/hal-02403520>

Submitted on 21 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Extrait du livre Walter Hesbeen (coord.), *Le bien-être des étudiants. Formations aux métiers de la santé*, 2019, © Éditions Seli Arslan

En quoi une formation ouverte et à distance peut-elle générer du bien-être ?

Jean-François Plateau

Introduction

La formation en travail sanitaire et social, fondée sur le principe de l'alternance intégrative en s'inscrivant dans un dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD), élargit les relations aux compétences. En plus de celles construites durant les stages avec le référent professionnel, ou avec les formateurs durant les travaux pratiques en présentiel, d'autres plus spécifiques se bâtissent avec l'apprentissage distant, à savoir des compétences transversales, comme la gestion du temps, le sens de l'organisation et très largement celles liées à la communication. Les formateurs voient aussi leur rôle se modifier. Certains conçoivent des objets de médiations et leur usage, par eux-mêmes ou d'autres formateurs, conditionne un positionnement particulier dans l'accompagnement. Celui-ci doit amener les apprenants d'une part à s'approprier les outils dédiés au dispositif à distance, à savoir les TICE (techniques d'information et de communication pour l'éducation), d'autre part à acquérir les compétences utiles à leur futur métier. Si une organisation matérielle et pédagogique dotée d'outils cognitifs ou potentiellement cognitifs pour permettre aux apprenants d'acquérir des compétences cognitives, sociales, méta-cognitives et affectives¹ s'avère être indispensable, les méthodes utilisées et leur l'accompagnement humain sont des ingrédients actifs² très

1. C. Depover, T. Karsenti, V. Komis, *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.
2. R.E. Clark, F. Estes, « The Development of authentic educational technologies ». *Educational Technology*, vol. 39, n° 2, 1999, p. 5-16,

importants. Sans accompagnement, certains apprenants, par manque de prérequis, d'autonomie ou de confiance en soi¹ ou avec un niveau socio-affectif plus faible que celui des persévérants² risquent d'être soumis à des difficultés pouvant conduire jusqu'à l'abandon.

L'analyse d'une FOAD particulière, objet de ce texte, laisse paraître une excellente qualité d'accompagnement, depuis la conception par l'institution, dans l'ingénierie par des postes dédiés, jusque dans la pratique pédagogique quotidienne par le biais des formateurs tant au niveau de l'appropriation des techniques liées à l'apprentissage distant qu'à celle des compétences liées au référentiel de compétences du métier poursuivi. Le contexte étudié est celui d'une FOAD en formation sanitaire, en l'occurrence celle d'auxiliaires de puériculture (AP), à l'institut de formation, recherche, animation, sanitaire et social (IFRASS³), à Toulouse, spécialisé dans la formation des travailleurs sociaux et/ou de santé.

La formation est répartie sur 10 mois avec 59 % de périodes de stage découpés en six moments. La formation en présence regroupe, chaque année, un peu moins d'une centaine d'étudiantes. Mais, depuis 2014, 15 places supplémentaires sont réservées à la FOAD. Les apprenantes à distance ne sont présentes au centre de formation que 30 % du temps, essentiellement consacré aux apprentissages pratiques dictés par le référentiel de certification. Le dispositif de FOAD de l'IFRASS propose des activités et des ressources élaborées par les enseignants. Elles sont mises à disposition de façon hebdomadaire en suivant une progression programmée en fonction de l'objectif du diplôme préparé. Les scénarios sont pensés comme un « système ouvert⁴ », centrés sur l'apprentissage. Cette « alternance entre travail individualisé et travail de groupe, entre travail

-
1. B. Albero, A. Kaiser, « La Formation à distance sélectionne un public d'autodidactes. Résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire », *Savoirs*, n° 21(3), 2009, p. 65-95.
 2. C. Dussarps, « Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance », thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Bordeaux Montaigne, 2014, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344>.
 3. Un descriptif est disponible sur le site <http://www.ifrass.net>.
 4. D. Peraya, C. Peltier, E. Villiot-Leclercq, et al., « Quels sont les effets des dispositifs de formation hybrides sur les processus d'apprentissage, sur le développement professionnel des enseignants et sur les institutions ? », 27^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Québec, 2012 ; <http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:122666>.

présentiel et travail distant¹ » participe du concept de formation « ouverte ». Le degré d'ouverture tient au fait que la formation « ouvre des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique² ».

Un travail de thèse³ a mis en relief, au travers d'un questionnaire administré auprès de deux promotions consécutives d'AP de l'IFRASS, soit 105 répondantes (26 en FOAD et 79 en présentiel), des résultats académiques aussi bons sinon meilleurs selon les promotions chez les étudiantes en FOAD. En outre, les scores obtenus par auto-évaluation ont montré que ce dispositif opérait une influence très significative sur leur sentiment de compétence et d'accompagnement comme sur leur perception du développement de leurs compétences génériques, psychosociales et transversales. À ce propos, l'autonomie était unanimement plébiscitée avec la note maximale par les étudiantes à distance. Les mesures faites à l'aide de tests scientifiques au niveau de l'auto-efficacité en stage et de l'intelligence émotionnelle n'ont pas montré de différences significatives au seuil de 5 %, sauf sur une des composantes de l'intelligence émotionnelle, le bien-être. Cette observation qui, à première vue, pouvait paraître étonnante nous amène à préciser notre question de recherche, c'est-à-dire chercher à comprendre comment ce dispositif de FOAD, dans le cadre d'une formation professionnelle en alternance intégrative et médiatisée, peut générer du bien-être.

Autant le bien-être et la FOAD sont l'objet de nombreuses parutions dans la littérature scientifique, autant leur combinaison manque cruellement de références. Relier le bien-être et l'utilisation des TICE dans un contexte de FOAD ne trouve pas ou peu d'écho dans le domaine de la recherche. Ce texte se propose donc, après avoir défini son cadre théorique autour des concepts de FOAD et de bien-être, d'indiquer la méthodologie suivie pour répondre à cette question de recherche.

-
1. J.-P. Berthet, « L'Évolution technique », in J. Natmark, J. Bahry (dir.), *Guide du multimédia en formation. Bilan critique & prospectif*, Paris, Retz, 1999, p. 82-100.
 2. A. Jézégou, « Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant », *Savoirs*, n° 16(1), 2008, p. 97-115.
 3. J.-F. Plateau, « FOAD et compétences. Influence d'un dispositif FOAD sur l'acquisition des compétences dans le cadre d'une formation d'auxiliaire de puériculture », thèse en sciences de l'information et de la communication, Université de Haute-Alsace, 2018, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01870230>.

Cadre théorique

La formation ouverte et à distance (FOAD)

Le concept de FOAD au regard de celui de dispositif ou de système. Le concept n'est pas stabilisé au début de ce siècle¹. Le collectif de Chasseneuil² le définit comme un dispositif et Jean Frayssinhes³ lui accorde en plus de ces deux vocables celui de processus.

Le dispositif peut être considéré aussi comme « un concept de l'entre-deux [...]. Initiateur du concept, Foucault déjà, écrit : “le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments”⁴ ».

Les FOAD mettent en relation les apprenants entre eux, l'apprenant et le formateur, tuteur ou accompagnateur, l'apprenant et le savoir par le biais des supports médiatisés, les ressources et activités intégrées dans le réseau informatique auquel il accède avec son ordinateur, sa tablette, son mobile.

Approche de la notion de FOAD. L'évaluation des dispositifs de FOAD peut se faire à partir de celle des usagers (taux d'abandon, résultats aux tests et examens), des outils utilisés et de leur mode d'utilisation, des objectifs qui l'animent, et ce en amont, au cours ou à l'issue de l'action de formation⁵.

Ce positionnement est également celui du collectif de Chasseneuil⁶ qui, dans son rapport final, évalue l'efficacité d'un dispositif de FOAD par l'adaptation de l'accompagnement pédagogique au degré d'autonomie de l'utilisateur durant tout le processus de formation. Une fois les objectifs clairement définis et contractualisés dès le départ de la forma-

-
1. I. Bertrand, « Les Dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : transfert ou intégration ? », *Distances et Savoirs*, n° 1(1), 2003, p. 61-78.
 2. Collectif de Chasseneuil, *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan, 2001.
 3. J. Frayssinhes, « Les Pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage », Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, 2011, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/document>.
 4. M. Foucault, *Dits et écrits 1954-1988. 3 : 1976-1979*, Paris, Gallimard, 1994, p. 299, cité in H. Peeters, P. Charlier, « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès*, n° 25, 1999, p. 15-24, p. 15-16.
 5. V. Glikman, *Des cours par correspondance au e-learning. Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF, 2002.
 6. Collectif de Chasseneuil, *Accompagner des formations ouvertes, op. cit.*

tion, celle-ci est régulée par des évaluations favorisant l'individualisation des apprentissages, la socialisation des acteurs, la réflexivité et la facilitation du transfert des acquis¹.

Le présupposé implicite d'autonomie qui est attribué tant à l'autoformation qu'à l'usage des TICE, à savoir l'injonction du « sois autonome » pourtant non prescriptible, sans donner les moyens de l'être ou de le devenir, met en péril l'efficacité des dispositifs qui fonctionnent sur ces présupposés. Les expériences réussies ne sont pas le fruit du hasard mais se réalisent au prix d'un accompagnement important et méticuleux, devant réguler selon les personnes leur niveau d'autonomie², ce que le collectif de Chasseneuil n'a pas manqué de soulever.

Thierry Karsenti a lui aussi listé les conditions d'efficacité des formations ouvertes fondées sur l'attrait, l'interaction, des contenus et méthodes solides favorisant la coopération et la collaboration, des ressources diverses, attrayantes et surtout pédagogiques, un soutien humain et logistique, le tout guidé par des principes éthiques³.

Brigitte Albero identifie quant à elle trois modèles de FOAD :

- un modèle « radical » qui s'adresse plutôt à des autodidactes, avec peu de ressources humaines mais beaucoup de ressources scénarisées ;
- un « modèle soutenu », à l'opposé du précédent avec un accompagnement important, surtout en début de formation, et qui va en s'estompant pour favoriser l'autonomisation ;
- un « modèle mixte » alternant les regroupements en présentiel et la formation à distance avec une instrumentation diversifiée, des outils supports d'évaluation, des exercices individuels, des travaux de groupe et une présence « avec ou sans intervenant pédagogique⁴ ».

Une typologie de six dispositifs hybrides a également été dressée par une équipe de chercheurs dans le cadre du projet européen Hysup⁵ :

-
1. *Ibid.*, p. 186.
 2. M. Linard, « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie », in B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science, 2003, p. 241-263, p. 247.
 3. T. Karsenti, « Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire », *Pédagogie Médicale*, n° 4(4), 2003, p. 223-234.
 4. B. Albero, A. Kaiser, « La Formation à distance sélectionne un public d'autodidactes », art. cité.
 5. R. Burton, S. Borruat, B. Charlier, et al., « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur », *Distances et Savoirs*, n° 9(1), 2011, p. 69-96.

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

On passe progressivement d'un système hermétique où seuls des supports sans interaction sont utilisables à un système de plus en plus ouvert, articulant les phases présentielles et distantes avec un accompagnement médiatisé et humain favorisant les interactions.

Daniel Peraya, associé à d'autres chercheurs du projet Hysup, a fait évoluer cette typologie en classant les six types de dispositifs de formation hybrides en deux groupes, l'un représentant ceux centrés sur l'enseignement et le second ceux centrés sur l'apprentissage¹.

Pas de FOAD sans une volonté institutionnelle. Une FOAD, comme tout dispositif de formation, ne peut pas se développer sans une impulsion institutionnelle forte. Le processus d'industrialisation de l'enseignement à l'Université de Strasbourg en témoigne², comme l'ont attesté aussi les travaux de Chasseneuil³ ou ceux de Philippe Carré préconisant la nécessité d'un pilotage institutionnel en plus du suivi et de la régulation du projet pédagogique⁴. Des enseignants chercheurs du campus FORSE⁵ vont aussi dans ce sens quand ils font remarquer que « de l'adhésion polie de l'équipe de Direction au projet d'un campus numérique, de son indiffé-

-
1. D. Peraya, C. Peltier, E. Villiot-Leclercq, et al., « Quels sont les effets des dispositifs de formation hybrides sur les processus d'apprentissage... », art. cité.
 2. M. Trestini, B. Coulibaly, I. Rossini, et al., « Évaluation du dispositif d'enseignement à distance à l'Université de Strasbourg », 2012, p. 94, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00727019>.
 3. Collectif de Chasseneuil, *Accompagner des formations ouvertes*, op. cit., p. 131.
 4. *Ibid.*, p. 55.
 5. FORSE est le campus numérique initialement appelé FORmation en sciences de l'Éducation puis FORmation et ressources en sciences de l'Éducation (<http://www.sciencedu.org/index.asp>). Il est né d'une réponse commune par les universités de Rouen et de Lyon 2 à un appel à projet « campus numérique 2001 » lancé par les ministères à cette époque. En 2005, il regroupait environ 1 200 étudiants répartis sur une licence avec les trois quarts de l'effectif (sciences de l'éducation) et trois masters.

rence ou de son implication volontariste dépend l'inscription dans le temps d'un tel dispositif¹ ».

Pour compléter la théorie des dispositifs, avec l'approche ternaire de Brigitte Albero², l'alternance peut être comprise par « sa nature ensemble à travers laquelle des dispositions idéelles, fonctionnelles et actuelles font système³ ». L'idéal concerne l'institutionnel ; le fonctionnel, l'organisation, l'actuel, le discours des acteurs impliqués. Bien que ce texte se concentre principalement sur les dispositions actuelles, à savoir le vécu des acteurs du dispositif, nous devons retenir l'interrelation qui les lie aux deux autres.

Ceci dit, que le dispositif soit dévolu à l'enseignement ou à l'apprentissage, qu'il soit plus ou moins innovant, son objectif demeure d'amener l'apprenant à un degré d'autonomie suffisant pour en tirer tous les avantages afin d'acquérir connaissances et compétences.

L'accompagnement, voie royale de l'autonomisation. S'appuyant sur la recherche de Monique Linard, Brigitte Albero et Marc Nagels mettent en avant le fait que tout dispositif de formation utilisant des instruments médiateurs doit donner à l'utilisateur les moyens de se les approprier afin de garantir son apprentissage et son autonomisation. L'intelligibilité de la compétence s'exerce par un sujet autonome vis-à-vis des instruments qu'il utilise au travers de l'activité et de l'expérience par l'interaction à soi et aux autres en réunissant valeur individuelle et sociale ; elle donne ainsi la valorisation sociale comme élément constitutif de la compétence, même si cette valorisation ne dépend pas toujours de performances exceptionnelles⁴.

Pour les contributeurs du collectif de Chasseneuil, le degré d'autonomie de l'apprenant est fondamental pour son apprentissage à distance. Il doit donc être pris en compte pour sa réussite et sa persistance au sein du dispositif. Outre la maîtrise des outils technologiques, d'autres

-
1. M. Develay, H. Godinet, « Éléments pour une problématique du changement », in J. Wallet (dir.), *Le Campus numérique FORSE : analyses et témoignages*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2007, p. 17-29.
 2. B. Albero, « La Formation en tant que dispositif : du terme au concept », in B. Charlier, F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies*, Paris, PUF, 2010.
 3. M. Boudjaoui, G. Leclercq, « L'Alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? », *Éducation et Francophonie*, XLII(1), 2014, p. 22-41.
 4. B. Albero, M. Nagels, « La Compétence en formation », *Éducation & Formation*, n° 296, 2011, p. 13-30, p. 18-19.

dimensions façonnent son autonomie. Ainsi, la motivation et les capacités métacognitives qui sont du domaine personnel doivent être en alerte et font présager aussi de l'adéquation qui se fait avec l'accompagnement. L'utilisation qui est faite du dispositif et de ses moyens, de l'espace dans la communication avec les pairs, experts et facilitateurs, le temps choisi pour la formation, la nature des activités et leur implémentation dans le cursus sont autant d'éléments qui mettent à contribution l'autonomie de l'apprenant. L'ingénierie du dispositif y participe en offrant des ressources diverses capables de stimuler les capacités d'organisation et d'apprentissage. Le système doit donc être en mesure d'agir sur trois leviers : la cognition, la technique et la communication¹.

L'autonomie permet à l'apprenant de prendre conscience de ses mécanismes d'apprentissage, ce qui le mène tout naturellement à la métacognition. C'est un processus qui possède deux dimensions. L'une est déclarative en ce qui concerne les ressources ou connaissances cognitives (ce que je sais de moi et des autres, de la façon de réaliser des tâches et des stratégies utilisées pour apprendre), l'autre procédurale (ce que j'en fais, la planification des activités pour atteindre l'objectif fixé, leur contrôle et leur régulation en cours de réalisation). Ce concept phare permet une réflexion sur l'expérience et il apparaît indispensable, au même titre que deux autres qui stimulent la démarche systémique d'une formation ouverte : la diversité des ressources utilisées d'une part et l'accompagnement de type coopératif d'autre part, « qui fait appel à l'étayage et à l'autodirection des personnes qui se forment, pour tendre vers une co-formation respectant le principe d'autonomie interdépendante des acteurs concernés² ».

De l'autonomie au bien-être il n'y a qu'un pas, sous réserve d'adhérer à un positionnement dépassant la simple opposition entre l'hédonisme et l'eudémonisme, en regard à la théorie de l'autodétermination à laquelle nous nous référons maintenant pour appréhender certaines facettes du concept de bien-être.

Autonomie, bien-être et compétences

La théorie de l'autodétermination apporte un éclairage intéressant à notre propos. Je fais référence à Jennifer La Guardia et Richard Ryan qui défi-

1. Collectif de Chasseneuil, *Accompagner des formations ouvertes*, op. cit., p. 179-182.

2. *Ibid.*, p. 131.

nissent le bien-être non plus comme le définissaient les hédonistes, à savoir un plaisir subjectif ou une satisfaction liée à la recherche du bonheur, ni comme les eudémonistes, comme Watermann, en référence au *daimon*, au « vrai soi » d'Aristote, ou comme Ryff et Sieger qui le définissent à l'aide de six dimensions : « un certain contrôle de son milieu, des relations positives, l'autonomie, la croissance personnelle, l'acceptation de soi et le sens à la vie¹ ».

La théorie de l'autodétermination suit celle de l'eudémonie, mais en explicitant que sont la réalisation de soi et les moyens de l'atteindre. La satisfaction de « besoins psychologiques fondamentaux » permet à l'individu de connaître « vitalité », « congruence interne » et « intégration psychologique », soit le « bien-être ».

Ces besoins fondamentaux sont ceux d'« autonomie » qui favorise la congruence interne, avec soi, de « compétence » pour exercer efficacement une action sur l'environnement et d'« être en relation avec autrui » pour se sentir intégré et intégrant.

Ces auteurs ont montré que plus les buts étaient intrinsèques, meilleur était le bien-être psychologique, et qu'à l'inverse, des buts trop extrinsèques et ne laissant pas d'autonomie avaient des conséquences néfastes sur la santé. De la même façon, des relations affectives sécurisées avec l'entourage proche de la personne influencent favorablement cet état de bien-être. C'est pourquoi « le soutien à l'autonomie dans les établissements d'enseignement » est préconisé pour faciliter « l'intériorisation de la motivation pour les travaux scolaires, une meilleure adaptation et un sentiment de bien-être », mais aussi « le soutien dans les différents milieux de vie », comme l'ont corroboré de nombreuses recherches faites dans d'autres contextes². Retenons que si l'autonomie et les relations interpersonnelles sont favorisées, elles génèrent chez l'enfant – mais c'est aussi vrai pour l'adulte – « l'estime de soi, la confiance et le sentiment de sécurité, tandis que les classes où le contrôle l'emporte et où on néglige les relations à autrui se caractérisent par l'absence de bien-être psychologique³ ».

-
1. J.G. La Guardia, R.M. Ryan, « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications », *Revue Québécoise de Psychologie*, n° 21(2), 2000, p. 281-304.
 2. E.L. Deci, R.M. Ryan, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, n° 49(1), 2008, p. 24-34.
 3. J.G. La Guardia, R.M. Ryan, « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être », art. cité, p. 95.

Le bien-être rend sans doute efficace la conduite ; et la réussite des tâches individuelles ou collaboratives, en autonomie, permet de développer des compétences, qui plus est si elles sont valorisées et encouragées, et en référence aux précédentes investigations concernant la formation à distance, par le choix à bon escient des ressources utiles à leur réalisation.

Une recension récente d'articles sur le bien-être¹ présente aussi ce concept sous son angle relationnel, entre la personne et les environnements humains et matériels. Au niveau historique, les deux grandes conceptions, celles subjective issue de l'hédonisme et celle psychologique issue de l'eudémonisme, y sont relatées et les auteurs précisent que les recherches actuelles tendent à dépasser ces différences en faveur d'un positionnement plus holistique.

Au niveau socio-économique, le bien-être est devenu un enjeu de société, tant au niveau économique qu'éducatif. Il doit être garanti par des conditions de vie décentes et une éducation de qualité pour tous, gage de développement durable de nos sociétés. Les auteurs distinguent trois formes de recherche contemporaines sur le bien-être, selon leurs objectifs. Ils distinguent les recherches conceptuelles, pour mieux cerner le concept, celles qui évaluent le bien-être et celles qui en font la promotion. Ils prennent un exemple en relation avec l'éducation pour chacune d'elles. Le premier exemple est une critique du positionnement hédoniste² :

le sentiment de bien-être n'invite pas celui qui s'y complait à sortir de son état, mais à s'y complaire au contraire. Peut-être qu'un peu de doute, d'instabilité, d'incertitude vaut mieux pour progresser qu'une installation rassurante dans la quiétude et le sentiment de sécurité.

Ce point de vue est aussi celui de Michel Dupuis³, qui associe le travail d'autonomisation en pédagogie à un triple mouvement. Il s'agit d'abord d'éveiller le « dé-confort », de sortir de sa zone de confort en éveillant l'étonnement par le questionnement pour « mettre en cause les

-
1. L. Radford, J. Marin-Tamayo, A. Simbagoye, « Bien-être, résilience, intelligence émotionnelle. Recension des écrits », École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne, mars 2018, (http://www.luisradford.ca/pub/Recension%20des%20ecrits%20-%20bien-etre_reilience_intel%20emotionnelle%20-%20vFinale%204.10.pdf).
 2. Jolibert, 2018, cité *ibid*.
 3. Propos recueillis lors de l'intervention de Michel Dupuis aux JIFESS, organisé par le GEFERS (Groupe francophone d'études et de formation en éthique de la relation de service et de soin), 16 mai 2019, Les Sables d'Olonne.

convictions », « remobiliser ce qui était endormi » ; puis d'accompagner l'« in-confort » provoqué par les conditions de la formation professionnelle et suscité par des facteurs internes propres à la personne ou externes, liés à l'organisation des programmes et de leur mise en œuvre (massification de certains enseignements, quotas, concurrence entre les étudiants, manque d'individualisation, etc.) ; enfin, il convient d'assurer le « ré-confort », ce qui donne encore à l'accompagnement tout son sens.

Un autre exemple pris dans la deuxième forme de recherche contemporaine évaluatrice du bien-être se place dans une perspective hédoniste du bien-être. Il s'appuie sur une évaluation du ressenti du « climat scolaire, la satisfaction de vie, le bien-être et la motivation » de 159 élèves d'une école du cycle intermédiaire de la Virginie aux États-Unis. Les élèves ayant « participé à la recherche considèrent très importants la dimension des relations élèves-enseignants et le climat de l'école¹ ».

Le troisième exemple retenu pour illustrer les recherches œuvrant pour la promotion du bien-être est issu d'une conception eudémonique. Leurs auteurs² estiment « que la santé psychologique des enseignants est impérative pour la réussite des élèves, du système éducatif et de la société dans son ensemble ». Ils préconisent d'utiliser l'intelligence émotionnelle – qu'ils définissent comme « un ensemble de compétences émotionnelles qui facilitent l'identification, le traitement et la régulation des émotions » –, comme moyen de gérer le stress induit par la pratique enseignante en favorisant leur bien-être et par ricochet celui des élèves.

Dans tous les cas, il s'agit bien d'un concept relationnel. Si le lien entre le bien-être des enseignants et celui des apprenants est facile à appréhender, qu'en est-il du lien entre ce concept et celui de FOAD ? Comme nous l'avons indiqué en introduction, les recherches sur l'un ou l'autre de ces concepts sont nombreuses mais « la question du bien-être et la technologie reste un domaine de recherche vierge. Tout est à bâtir³ ».

L'étude faisant suite essaie de montrer que, sous certaines conditions, la participation à un programme de FOAD peut, pour les apprenants, générer du bien-être. Voyons d'abord la méthodologie utilisée.

1. Briggs, Gilligan, Staton et Barron, 2010, p. 2, cité in L. Radford, J. Marin-Tamayo, A. Simbagoye, « Bien-être, résilience, intelligence émotionnelle », *op. cit.*, p. 32.

2. Vesely, Saklofske et Leschied (2013), cité *ibid.*

3. *Ibid.*, p. 65.

Méthodologie

Pour ce texte, nous reprenons quelques analyses qualitatives d'entretiens semi-directifs issues de travaux antérieurs¹ après la présentation d'une approche plus récente. Notre méthode consiste à observer le dispositif, pour en explorer les rouages, au sein de la disposition fonctionnelle, à entendre le ressenti de ses occupants par les dispositions actuelles pour en mesurer l'impact, comme les arguments des dirigeants pour saisir l'influence de la disposition idéale sur les autres.

Les entretiens semi-directifs auprès des acteurs principaux de la FOAD ont été répartis entre les services pédagogiques et administratifs de l'institution. Trois apprenantes en FOAD, trois formateurs en présentiel, deux tuteurs ou accompagnateurs en ligne, deux informaticiens, deux responsables FOAD et deux membres de la direction ont été interviewés de façon semi-directive à l'aide d'un guide d'entretien répertoriant « les indicateurs d'une FOAD centrée sur l'apprentissage », outils, ressources, dispositif d'accompagnement et d'évaluation favorisant l'acquisition de compétences².

Le corpus a d'abord été importé dans un logiciel de traitement de données, IRaMuTeQ³ (Interface de R⁴ pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires). Ce logiciel de textométrie permet des analyses reposant sur différentes méthodes. Nous avons recours dans cette contribution à l'une d'elles, la méthode Alceste⁵.

Nous reprenons ensuite des éléments d'analyse réalisés avec le logiciel TROPES⁶. Ce dernier s'inspire des techniques de l'analyse propositionnelle de discours (APD) et de l'analyse cognitivo-discursive (ACD) développées par Rodolphe Ghiglione⁷. L'objectif de l'APD est d'identifier les « univers de référence » de chacun des acteurs qui s'expriment.

1. J.-F. Plateau, « FOAD et compétences », *op. cit.*

2. *Ibid.*, p. 201-202.

3. <http://iramuteq.org/>.

4. Logiciel libre de traitements statistiques (<https://www.r-project.org/>).

5. Cette méthode proposée par Reinert a d'abord été implémentée dans le logiciel ALCESTE et son algorithme utilisé dans IRaMuTeQ.

6. Logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré, téléchargeable gratuitement à cette adresse : <http://www.tropes.fr/>.

7. P. Molette, « De l'APD à Tropes : Comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste », in *Actes du colloque Psychologie sociale de la communication*, Tarbes, 2009.

La technique consiste à identifier les référents noyaux (RN), substantifs ou pronoms structurant le discours, et pas uniquement leur fréquence d'apparition, et à découper le texte en propositions afin d'expliquer ces RN¹. Pour ce texte, nous nous limitons à la lecture des univers de référence des interviewés et à l'analyse des éléments propositionnels du corpus dont ils sont issus pour les illustrer.

Cependant, si les analyses logicielles ouvrent des pistes et aident à l'interprétation des données, un retour aux sources des interviewés est indispensable pour une interprétation plus fine. Un classement thématique en parallèle permet d'ajouter des nuances aux propos tenus et d'apporter un peu de subjectivité humaine pour interpréter les représentations logicielles. Nous extirperons les éléments significatifs pouvant étayer notre question de recherche.

Résultats

Les délimiteurs utilisés dans le corpus ont permis de différencier les discours en fonction des profils correspondants (étudiants, tuteurs en ligne, formateur, informaticiens, concepteurs FOAD et membre de direction).

Une analyse du corpus importé dans le logiciel libre IRaMuTeQ et traité avec l'algorithme de la méthode Reinert permet de classer les formes (mots lemmatisés ou non) selon leur fréquence d'apparition avec d'autres formes dans des segments de texte (unités textuelles) du corpus. On remarque (voir figure 1) la création de quatre classes dont une (la classe 4) qui se détache singulièrement.

En associant à chaque corpus une variable identifiant l'interlocuteur, une analyse factorielle des correspondances (AFC) avec IRaMuTeQ donne plus de sens au simple découpage en classe (voir figure 2).

L'axe vertical sépare principalement le discours des dirigeants administratifs et pédagogiques (classe 4) des autres acteurs et l'axe horizontal celui des concepteurs (classe 3) et accompagnateurs FOAD avec les autres. Les apprenants (classe 1) ont leur discours concentré dans le cadran supérieur gauche auquel se mêle le discours du responsable informatique) et des formateurs en présentiel ou à distance (classe 2).

1. L. Bardin, *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF, 2013 ; J.-M. Léger, M.-F. Florand, « L'Analyse de contenu », in A. Blanchet (dir.), *L'Entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod, 1985, p. 237-273.

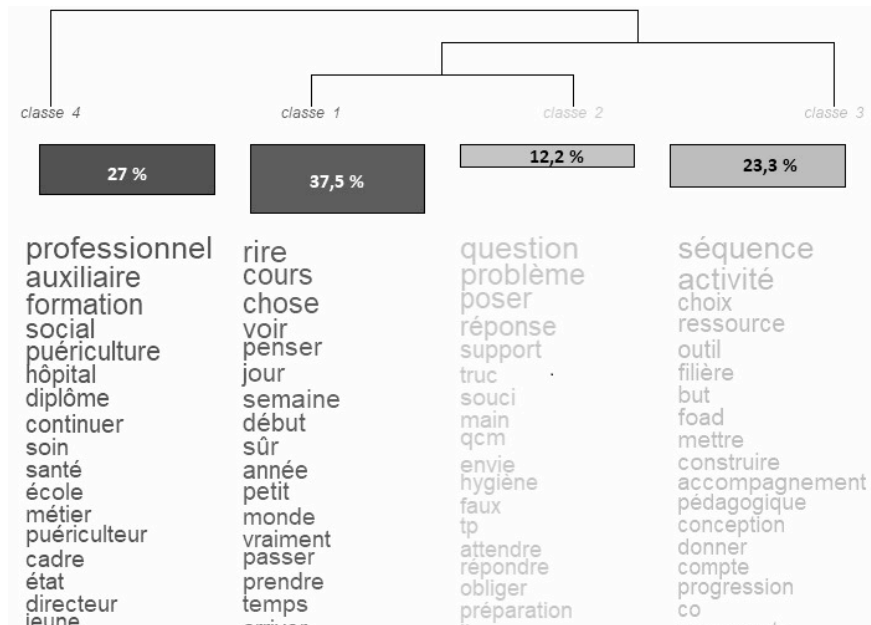


Figure 1. Classement avec IraMuTeQ.

Les formes sont projetées sur une carte factorielle (figure 3). Elle sert de support à l'interprétation, mais il faudra bien sûr retourner dans le texte pour y donner du sens. En regard des variables qui donnent un rôle aux narrateurs, il est possible ici de donner aux nuages de mots, par leur groupement particulier, un sens. Les trois dispositions (idéelles, fonctionnelles et actuelles) dont parle Brigitte Albero se retrouvent dans cette représentation, ce qui consolide la validité de cette théorie.

Un bref regard dans le détail du discours institutionnel illustre l'importance de son soutien sur la pérennité du système. Outre l'intérêt pour la formation des AP, l'utilisation des ressources numériques constitue une richesse pour l'institution. En effet, la modularisation des formations AP et de la préparation aux concours permet de faire le lien avec la formation continue, comme le précise le directeur général de l'IFRASS : « *On est allé chercher sur étagère un certain nombre d'éléments qu'on peut mettre à disposition des stagiaires en formation continue notamment dans le cadre des accompagnements ou des pré-accompagnements à la VAE* ».

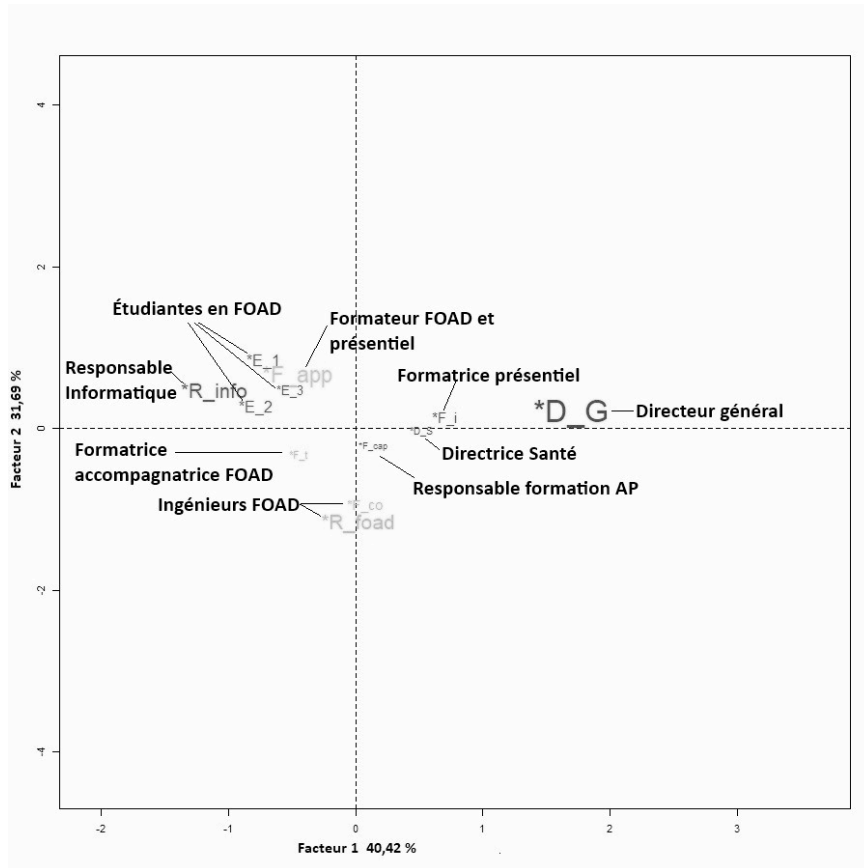


Figure 2. Analyse factorielle des correspondances (AFC) des variables.

Son objectif est de favoriser « la mutualisation des ressources dans le dispositif global de formation depuis la préparation aux concours jusqu'à la formation continue en passant par les formations initiales ».

Le système étant, d'après lui, autant efficace qu'efficient, par l'amortissement sur 3 ans des investissements fait dans la FOAD, il faut parallèlement « convaincre en interne, il faut convaincre en externe parce qu'il faut trouver des financements ».

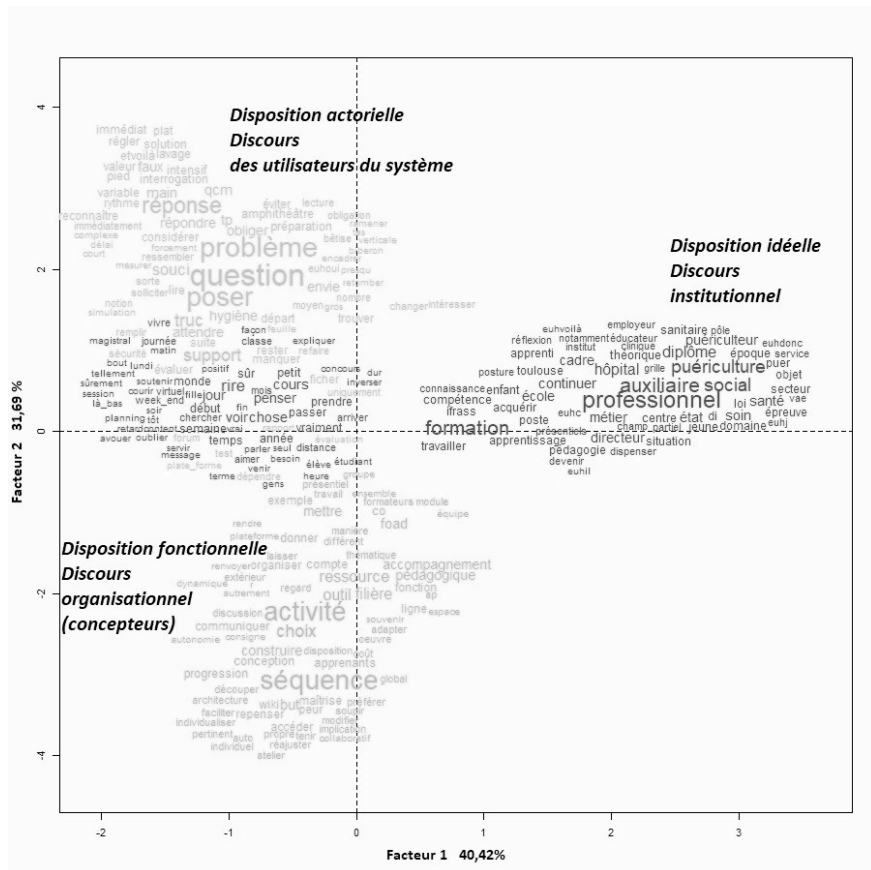


Figure 3. AFC des formes.

En interne, toute l'équipe pédagogique ne suit pas à la même vitesse cette volonté institutionnelle de généraliser la médiatisation des contenus, le principal frein évoqué étant le temps, en premier lieu pour se former. C'est pourquoi la formation des équipes a été mise en œuvre dans le projet institutionnel de l'établissement 2015-2019, projet qui indique un changement de paradigme de la transmission des connaissances que suscite l'utilisation du numérique en formation vers l'accompagnement à l'appropriation de ces connaissances et leur évolution en compétences.

En externe, le conseil régional a fait confiance à l'IFRASS : « *On a été bien suivi par le conseil régional de Midi-Pyrénées qui a financé cet investissement sur la FOAD auxiliaire de puériculture* ».

Le passage du corpus avec les mêmes variables dans le logiciel TROPES a permis de récolter d'autres informations. La fréquence des substantifs les plus significatifs utilisés dans le corpus est calculée par le logiciel après les avoir comparés avec ceux figurant dans son dictionnaire composé des « équivalents sémantiques » classés de façon hiérarchique par concepts ou univers de référence.

Les résultats ont montré que les univers de référence les plus fréquemment utilisés par les personnes interviewées selon leur fonction étaient l'« éducation », le « temps », la « communication » et la « cognition ». Leurs fréquences ont été pondérées selon le temps pris par chaque entretien et, pour l'analyse, nous avons retenu les fréquences supérieures ou égales à 40 occurrences.

L'univers de référence « cognition » rassemble les éléments issus des relations entre compétences et connaissances. Chez les apprenantes, cette remarque le souligne : « *Connaissances, pour moi, c'est plus le savoir et compétences ça va mêler vraiment le savoir-faire, le savoir-être... C'est un tout quoi. On peut avoir des connaissances et être incompetent dans ce qu'on attend de nous* ».

Concernant l'univers de référence « éducation », « l'enseignement » est apparu peu utilisé dans les discours (22 occurrences au total) : il est surtout question de la « formation » (294 occurrences) et des stages (150). Ceux-ci sont « *surtout faits pour apprendre* » dit une étudiante, et la difficulté réside parfois dans le fait d'aborder un premier stage sans avoir forcément étudié en cours les gestes adaptés, mais, dit-elle, « *on apprend des choses sur 10 mois* ».

Ces différences entre les pratiques professionnelles apprises au centre de formation et celles réalisées sur le terrain sont éludées, durant l'accompagnement, les échanges à distance et/ou l'analyse des pratiques en centre de formation ou en stage, par la proximité du référent professionnel accompagnant les gestes des apprenantes. « [Il y avait] *quelqu'un à côté qui nous disait "ça c'est bien", "c'est pas bien"*, précise une étudiante. Relier les connaissances théoriques et la pratique ne se produit pas immédiatement, mais demande du temps, avec une prise de distance nécessaire pour les assimiler.

La gestion du temps « *je l'ai apprise en stage* », dit une apprenante, mais aussi et « *surtout par rapport au travail que j'avais à faire à la maison* » à distance, ajoute-t-elle. Car d'autres compétences transversales issues de l'utilisation de la plateforme de formation, comme le sens de l'organisation et/ou du travail d'équipe et surtout l'autonomie, ont

émergé des discours des apprenantes, dès lors que le discours appelait à « parler compétences ».

Les étudiantes ont une perception très positive de leur plateforme de formation¹. L'une d'elles la définit comme « *quelque chose qui avait été travaillé ; on a bien senti que, même si on était la première formation à distance, les choses avaient été réfléchies, avaient été calculées, [...] et la plateforme, moi je l'ai trouvée très facile d'utilisation* ». Dans son entretien, elle mentionne le confort permis par la liberté de travailler selon son propre rythme, en suivant ou non l'ordre préconisé, d'avoir à disposition permanente des questionnaires d'auto-évaluation pour se situer, mais avec aussi la contrepartie de remettre des travaux selon des échéances précises.

La qualité des contenus est régulièrement questionnée auprès des utilisateurs (apprenants et formateurs) par l'équipe chargée de leur médiatisation en vue de les améliorer si besoin. « *Les ressources sont diverses et ludiques* » et « *chaque activité a des supports différents* » indique une conceptrice. L'accompagnatrice en ligne des AP, conceptrice également, explique qu'elle « *a essayé de varier les types d'activité, [...] parce que tous les travaux d'écriture leur demandent énormément de travail* ».

Une étudiante confirme ce sentiment : « *On a eu des périodes où on avait vraiment beaucoup de devoirs à rendre. Et ça a été très dur, mais en même temps on se disait : "heureusement qu'on a tout ça, c'est un apport au niveau des connaissances, et plus tard des compétences". C'était vraiment un apport très chouette* ».

Les étudiantes comme les formateurs (en ligne ou non) ont évoqué assez souvent l'univers de référence des « sentiments » (ou des émotions) alors qu'il est apparu plus rarement dans le discours des cadres informaticiens et des membres de la direction. Ces propos révèlent chez les premières des appréhensions ressenties lors des stages, des soucis de lenteur pour accéder aux forums, mais aussi de la confiance en soi acquise par la formation à distance, et surtout un sentiment de bien-être. La flexibilité des horaires permise par la FOAD en est le principal révélateur. Pouvoir « *suivre le cours de la journée à notre rythme* » dit une apprenante et/ou

1. La plateforme est réalisée avec « Moodle » (<https://moodle.org>), logiciel sous licence libre disposant d'une très grande communauté d'utilisateurs. Elle est nourrie par des scénarios pédagogiques conçus par les formateurs concepteurs principalement avec OPALE (<https://doc.ubuntu-fr.org/opale>), un des modèles de SCENARI (<https://doc.ubuntu-fr.org/scenari>).

« amener les enfants à l'école, aller les chercher pour qu'on se voit plus souvent » dit une autre est un confort bien apprécié.

Ce sentiment de bien-être généré par cette liberté de choisir ses moments et ses ressources d'études est encouragé par un accompagnement proactif.

L'aide du référent technique durant la première semaine de cours permet aux apprenantes de s'approprier le fonctionnement de la plateforme de formation. « *On est venu aussi avec nos ordinateurs personnels* », précise une étudiante, « *pour que le technicien en informatique vérifie qu'on ait bien tous les logiciels et que cela fonctionne correctement pour tout le monde* ».

L'accompagnatrice en ligne ne se limite pas à favoriser l'acquisition des contenus. Une étudiante qualifie cet accompagnement de pédagogique, mais en ajoutant que « *c'était du soutien même moral* ». Une autre déclare : « *Elle a vraiment été là, toute l'année pour nous : elle nous a énormément entourés, énormément suivis. Elle nous appelait pour avoir des nouvelles. Si elle voyait qu'on commençait à être en difficulté sur les cours, elle nous aidait* ».

Cette proactivité est favorisée par le dispositif médiatique, comme l'explique l'accompagnatrice en ligne : « *Quelqu'un qui est en retard, je m'en rends compte, quelqu'un qui rend des travaux pas très adaptés je m'en rends compte tout de suite, donc je peux être proactive, je peux renforcer un tutorat soit au niveau cognitif, soit d'aide, soit d'impulsion dans le groupe. Enfin, j'agis de différentes façons selon les besoins, mais en tout cas, je suis alertée très vite* ».

L'accompagnement par les pairs est permis par la plateforme, comme l'évaluation de certains travaux prescrits, mais il se réalise aussi par le biais d'un groupe Facebook créé spontanément par les apprenantes. Outre qu'il correspond plus à leur style de communication, il permet des échanges plus rapides que les forums. Ce groupe est utilisé, entre autres, pour lever des difficultés rencontrées durant la formation. Si les questions ne sont pas résolues par cette voie, le recours au forum est utilisé dans l'attente d'une réponse de l'accompagnatrice. Celle-ci a un rôle de modérateur pour rendre l'utilisation du forum optimale après avoir expliqué qu'au moment de l'accueil des apprenantes « *on leur demande un grand respect des personnes, de ne pas citer les lieux, de ne pas citer les noms* ». Cette régulation, précise-t-elle, fait « *qu'entre elles, elles sont extrêmement attentives au bien être des unes et des autres* ». Ce respect se retrouve aussi dans la façon d'écrire sur les forums. La vigilance dans

le choix des mots est une façon « piklérienne¹ » d'expliciter les démarches, pour « *qu'elles puissent toujours se repérer dans leur apprentissage, dans le dispositif* » avec des indicateurs temporels pour mieux gérer les objectifs à atteindre. Cela dit, les plannings personnels des apprenantes rendent la réalisation des travaux collaboratifs parfois problématique.

Interprétation des résultats

Le dispositif FOAD de l'IFRASS permet aux apprenantes de gérer librement l'accès à la formation selon leurs disponibilités. Cette liberté de choix est cependant limitée, car le confort lié à l'organisation de son planning est contraint par un travail personnel à distance prévu sur une moyenne de 35 heures par semaine. Malgré cette phase de « dé-confort », l'accompagnement proactif, tant technique que cognitif, maintient la persistance des apprenantes quel que soit leur niveau d'autonomie initial en favorisant la gestion du stress. Les différences individuelles sont prises en compte et les activités collaboratives aiguisent l'esprit d'équipe, lui aussi très favorablement noté, malgré des difficultés de rencontre liées aux emplois du temps de chacune. Le maillage à distance d'objets cognitifs, avec un accompagnement proactif, technique et métacognitif, permet donc aux apprenantes de développer manifestement leurs compétences, notamment transversales. Le bien-être, composante des compétences émotionnelles très développée chez ces apprenantes à distance, semble donc donner à cet environnement de formation des gages de qualité et d'efficacité.

Cependant, des éléments de l'analyse mettent en garde sur certains points : l'influence du facteur « temps » dans la construction de ce type de dispositif, l'adhésion de tous les acteurs, y compris institutionnels, les moyens financiers importants à allouer au projet dans la phase de mise en production, et l'importance du soutien des politiques régionales finançant les formations professionnelles.

1. En référence à Emmi Pikler, pédiatre et psychopédagogue, créatrice durant la Deuxième Guerre mondiale de l'Institut Lóczy (nom de la rue où il était installé à Budapest), pour accueillir les orphelins. Son nom laisse une empreinte dans la pédagogie de la petite enfance par sa méthode fondée sur la motricité libre et l'activité autonome.

Il convient désormais, à partir de nos analyses, de discuter la portée de cette étude.

Discussion en guise de conclusion

L'analyse a montré l'importance de l'impulsion des directions de l'IFRASS qui ont inscrit la FOAD dans leur projet pédagogique et dédié du personnel permanent à son organisation et à son accompagnement. Si ceux-ci sont gourmands en temps et en ressources humaines, les supports produits peuvent être réutilisés dans d'autres formations, initiales ou continues, et permettre ainsi d'amortir les investissements en mobilisant plus de temps pour l'accompagnement et moins pour la transmission. Mais il est clair qu'il faut vaincre les résistances produites par ce changement de paradigme et prendre le temps nécessaire pour une construction efficace. Le temps dont il est question est souvent non compté par les formateurs passionnés par ce type d'innovation... L'institution a fait appel à des prestataires externes pour la médiatisation, pour organiser la mise en ligne dans les délais, mais a dû par la suite procéder à des ajustements, les techniciens externes n'étant pas tous des pédagogues. L'efficacité est sans doute accrue dans la construction de ce type de projet dès lors que les ressources pédagogiques et techniques internes sont privilégiées.

L'étude exploratoire, dont nous avons extirpé ici quelques éléments, nous invite cependant à rester modeste et circonspect. Elle concerne un nombre limité d'acteurs, ce qui en limite la portée.

Au niveau méthodologique, la variable bien-être aurait aussi dû être mesurée en début de formation pour pouvoir jauger l'impact réel du dispositif. Toutefois, les étudiantes à distance les moins armées émotionnellement ont toutes réussi leurs examens, ce qui semble donner à l'accompagnement décrit et vécu comme proactif une valeur non discutable. L'étude a montré un sentiment de bien-être ne se résumant pas à un état permanent de quiétude. Le nombre de travaux à remettre génère au final un sentiment de satisfaction, lui-même moteur de la persistance et de l'engagement en formation. Les efforts produisent des inconforts passagers réconfortés par l'atteinte des objectifs, mais aussi par les feedback des pairs et des formateurs.

La régulation des émotions couplée à la qualité de l'accompagnement technique et cognitif facilite l'interaction sociale et la « présence à

distance¹ ». Les effectifs réduits sont sans doute un gage d'efficacité supplémentaire pour permettre un apprentissage de l'intelligence sociale, comme de l'intelligence émotionnelle². Cependant, un risque demeure si le relais par les collègues n'est pas assuré lorsque les charges de travail deviennent trop importantes ou déséquilibrées.

Le respect envers les uns et les autres entretenu par le dialogue et la formalisation dans l'apprentissage nous semblent être une porte s'ouvrant sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'autonomie en satisfaisant ainsi les besoins fondamentaux générateurs de bien-être. Celui-ci semble aussi être stimulé par une pédagogie permettant « d'amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapports aux autres³ ».

Les espaces informels, comme les réseaux sociaux populaires utilisés par les étudiantes, sont apparus, du point de vue de ces dernières, comme des alliés. Ils participent au processus d'apprentissage et à l'espace de liberté de l'apprenant. Sans doute serait-il utile de les faire entrer plus encore dans la construction pédagogique. Mais sans doute aussi faut-il encore un peu de « temps » user de cet univers de référence, multiple, paradoxal et unanimement plébiscité par tous les interviewés, pour y parvenir ?

En tout cas, le bien-être peut se considérer, suite à cette étude, comme étant le but mais aussi l'ingrédient privilégié, accompagnateur, de l'action efficace ou compétente et garant de la motivation de l'apprenant à agir et à s'autodéterminer.

*Jean-François Plateau, docteur en Sciences de l'Éducation,
est membre associé du LISEC (Laboratoire interuniversitaire
des sciences de l'éducation et de la communication).*

Extrait du livre Walter Hesbeen (coord.), *Le bien-être des étudiants. Formations aux métiers de la santé*, 2019, © Éditions Seli Arslan

-
1. A. Jézégou, « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et Savoirs*, n° 8(2), 2010, p. 257-274.
 2. C. Dumont, « Les Relations enseignants-enseignés : les aspects psychoaffectifs », in J.-C. Manderscheid (dir.), *L'Enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
 3. B. Galand, M. Vanlede, « Le Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, Hors série n° 5, 2004, p. 91.

