



HAL
open science

Pourquoi a-t-on aimé ou non la formation à distance durant le confinement sanitaire ?

Jean-François Plateau

► To cite this version:

Jean-François Plateau. Pourquoi a-t-on aimé ou non la formation à distance durant le confinement sanitaire ?. Colloque international “ Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l’ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ?”, Nov 2020, Mulhouse, France. hal-03127789

HAL Id: hal-03127789

<https://hal.science/hal-03127789>

Submitted on 1 Feb 2021

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.

Auteur : Jean-François Plateau

Université de Haute Alsace

Membre associé du LISEC

jean-francois.plateau@uha.fr

Avec la collaboration d'**Isabelle Jugé-Pini**, **Benoît Tielemans**, membres associés du LISEC et **Pascale Schairer** doctorante à l'UHA et membre du LISEC.

Titre : Pourquoi a-t-on aimé ou non la formation à distance durant le confinement sanitaire ?

Mots clés : Formation à distance, pédagogie, ingénierie, accompagnement, ergonomie, interaction, utilisabilité, confinement

Résumé

Cette communication se base sur l'analyse de données collectées auprès de différents apprenants français (école primaire, collège, lycée, université, centre de formations professionnelle du domaine sanitaire et/ou social) et belges (secondaire inférieur et supérieur) et de leurs enseignants ou formateurs. Ces données proviennent des réponses à un questionnaire en ligne composé de questions ouvertes et fermées. Nous avons recueilli un peu plus de 5000 réponses.

Notre contribution retient quelques volets de ce questionnaire : les nouvelles activités réalisées par les apprenants durant cette période (pour les enseignants celles concernant la pédagogie), leur appréciation argumentée de la formation distante, les difficultés éventuellement rencontrées, le changement de leur identité et leurs sentiments issus de quelques indicateurs traduisant un certain bien-être physique, et psychosocial.

Une des questions principales posées à laquelle cette communication s'efforcera de répondre est d'analyser quels sont les éléments qui influencent le sentiment de satisfaction engendré par la formation distante imposée par le confinement. Une autre sera de répertorier les difficultés (matérielles, temps consacré, compétences numériques, motivation, autres) rencontrées tant par les apprenants que par les enseignants et voir si elles impactent le sentiment de satisfaction.

Nous émettons aussi l'hypothèse que les réponses concernant l'appréciation des cours à distance, la perception de difficultés rencontrées mais aussi le changement de leur identité (professionnelle ou d'apprenants) se répartissent dans les mêmes proportions ou avec des valeurs équivalentes pour ce qui est de la mesure des indicateurs traduisant leur bien-être, entre les apprenants ou les enseignants ou formateurs. Les supports théoriques principaux utilisés, l'approche ternaire des dispositifs en formation (Albero, 2010) et la clinique des usages (Bobillier Chaumon, 2016) aideront à mieux cerner certains dysfonctionnements, comme les obstacles à l'utilisation des technologies mises en place durant cette période, mais aussi les quelques points positifs à retenir.

En cela, l'analyse quantitative est étayée par une analyse qualitative avec IRaMuTeQ.



1. Introduction

La période de confinement du printemps 2020, comme solution à la crise sanitaire provoquée par la covid-19, a introduit une instabilité dans l'organisation des écoles, collèges, lycées, universités et organismes de formation. Les acteurs de ces établissements, élèves, étudiants, enseignants et formateurs ont mobilisé notre attention durant cette période particulière. « *L'obligation* » pour eux à se mobiliser autour d'un enseignement ou d'une formation à distance a suscité moult réactions relayées par la presse, les médias et bien sûr les chercheurs. Notre contribution s'intéresse également à cette période particulière, mais avec un léger temps de recul. Suite à un questionnaire, nous avons collecté les réponses de plus de 5000 acteurs des établissements précités, au sortir du confinement et à la veille de leurs congés entre début juin et fin juillet. Pour cette contribution, nous nous intéressons à quatre volets de cette enquête, les activités réalisées durant la période de confinement, l'appréciation argumentée à propos de la formation distante, les difficultés rencontrées et leurs sentiments au niveau de leur état physique, mental traduisant un certain bien-être psychologique. Notre intention est double. Nous voulons vérifier d'une part l'hypothèse que les réponses concernant l'appréciation des cours à distance, la perception des difficultés rencontrées et la modification de leur identité (professionnelle ou d'apprenant) se répartissent dans les mêmes proportions, ou avec des valeurs équivalentes pour ce qui est de la mesure de quelques indicateurs traduisant leur bien-être physique et psychosocial entre les apprenants ou les enseignants. D'autre part, à partir de l'analyse exploratoire des réponses ouvertes nous souhaitons

pouvoir mieux comprendre l'argumentation de leur ressenti en recensant les difficultés les plus marquantes vécues par les usagers des dispositifs de continuité pédagogique avec comme support l'enseignement ou la formation à distance. Quand ils ne sont pas distingués, nous réunissons sous le terme d'*apprenants* les élèves du primaire et du secondaire (collège et lycée français et secondaire inférieur et supérieur belge) avec les étudiants (universitaires et de la formation professionnelle des secteurs de la santé et du social). Les enseignants et formateurs, le sont sous le terme d'*enseignants*.

2- Cadre théorique

Notre étude se place sous l'angle de l'approche ternaire des dispositifs en formation (Albero, 2010). Le projet de la continuité pédagogique est vu comme sa dimension idéale afin d'analyser s'il a rencontré l'autre dimension fonctionnelle, c'est-à-dire organisationnelle avec la mise à disposition d'outils, de machines et d'humains pour remplir sa fonction pédagogique. La dimension actorielle, est questionnée, avec les paroles des acteurs concernés, ici les *apprenants* et *enseignants*, pour s'assurer de son équilibre ou non avec les deux autres dimensions, en d'autres termes s'il offre ou non des dysfonctionnements.

La dimension fonctionnelle, nous amène à convoquer le concept de dispositif de formation à distance (FAD). Historiquement, les cours par correspondance sont la première forme de FAD. Le CNED en est un bon exemple ; avec le temps ses moyens de transmission se sont numérisés et les cours s'adressent désormais via une plateforme dédiée à l'enseignement distant. Le CNED est d'ailleurs devenu avec le

confinement le contributeur de « ma classe à la maison », outil devant permettre la continuité pédagogique des élèves du primaire et du secondaire.

Quand les cours médiatisés sont panachés avec des regroupements en présentiel, la formation devient ouverte et à distance (FOAD). Cependant l'ouverture ne se limite pas à alterner le travail individuel en autonomie et les regroupements.

L'efficacité des FOAD s'évalue par l'adaptation de l'accompagnement pédagogique au degré d'autonomie de l'utilisateur durant tout le processus de formation, le maintien de sa persistance, de sa motivation, étayées par une ingénierie permettant à l'aide de ressources diverses et d'un accompagnement de type coopératif d'agir sur trois leviers : la (méta)cognition, la technique et la communication (Collectif de Chasseneuil, 2001).

L'ouverture c'est aussi la possibilité de donner « des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique » (Jézégou, 2008, p.97). Ce n'est pas le cas de tous les dispositifs, qui peuvent être classés selon trois modèles, « radical » avec très peu de support humain et beaucoup de « ressources scénarisées », au contraire « soutenu » accompagnant l'autonomisation des apprenants ou « mixte » avec alternance de cours en présentiel et en distanciel, de travail individuel et en groupe et « une instrumentation diversifiée » (Albero et Kaiser, 2009). La typologie proposée par l'équipe de chercheurs dans le cadre du projet européen Hysup affine la précédente. Elle propose 6 types de dispositif en partant également d'un modèle avec seulement des supports et sans interaction à des modèles de plus en plus ouverts, articulant les phases présentiels et distants et

un accompagnement médiatisé et humain de plus en plus riche (Burton et al., 2011).

L'accompagnement à l'appropriation des instruments médiateurs mis en place dans les formations est un préalable pour garantir l'apprentissage et l'autonomisation (Albero et Nagels, 2011). La clinique des usages, prolongeant les modèles d'acceptabilité sociale des technologies (TAM) sur laquelle nous refermons notre cadre théorique, appuie cette remarque d'appropriation des outils : « *C'est parce que l'individu peut s'approprier l'outil qu'il peut justement se reconnaître en lui, lui donner du sens et donc l'accepter* » (Bobillier Chaumon, 2016). Pour se l'approprier, deux facteurs sont indispensables : *l'utilité perçue*, être convaincu que l'utilisation de l'outil va améliorer la performance visée et *l'utilisabilité perçue*, c'est-à-dire la facilité d'utilisation de l'outil. Ces deux éléments sont inclus dans tous les modèles depuis le TAM initié par Davis en 1989 à la deuxième théorie unifiée de l'acceptation et de l'utilisation des technologies (UTAUT2) de Vankatesch en 2012 (Bobillier Chaumon, 2016). Ces théories ont été enrichies au fil du temps par différents facteurs (externes ou internes à l'utilisateur) influençant les deux précités. La clinique des usages invite quant à elle à répertorier quatre catégories d'analyses (individuelles ou personnelles, organisationnelles ou impersonnelles, relationnelles ou interpersonnelles et identitaires ou transpersonnelles) à l'aide de quelques indicateurs pour identifier dans la situation réelle si les conditions d'acceptance de l'usage des technologies sont réunies (op.cit).

Cette approche nous semble intéressante pour classifier les données recueillies par notre enquête à l'écoute de la dimension actorielle.

3. Méthodologie

Le questionnaire sur lequel s'appuie cette contribution est le fruit d'une co-construction à distance durant le confinement. Quatre chercheurs du LISEC se sont mobilisés en créant cette « présence à distance » (Jézégou, 2020) nécessaire à la réalisation de tout travail collaboratif distant. La méthode de questionnement est mixte. Aux questions fermées de type OUI/NON sont couplées des demandes de justification de façon ouverte. Même si techniquement le fait de proposer majoritairement des questions ouvertes fait prendre plus de temps au répondant surtout s'il doit écrire lui-même les réponses, il lui donne plus de liberté et minimise les biais induits par les réponses préformatées ou filtres (Salvador, 1986). Les questions échelles concernant le ressenti le sont à partir d'une auto-évaluation.

Le questionnaire administré et adressé en ligne avec le logiciel Lime Survey a collecté un peu plus de 5000 réponses exploitables auprès de différentes *apprenants* français (école primaire (111), collège (67), lycée (106), université (248), centre de formations professionnelle du domaine sanitaire et/ou social (1763) et belges (secondaire inférieur et supérieur (2274)) et de leurs enseignants (284) ou formateurs (169).

Tableur et logiciels (SPSS, Sphinx) ont permis les traitements statistiques. Le volume important de questions ouvertes a été traité par le prisme du logiciel de textométrie IRaMuTeQ¹ (Interface de R² pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires). L'algorithme intégré au logiciel permettant une classification

¹ <http://iramuteq.org/>

² Logiciel libre de traitements statistiques (<https://www.r-project.org>).

hiérarchique descendante (Reinert, 1983), a été utilisé pour faciliter l'analyse.

La mixité de notre approche répond au besoin de mieux cerner et comprendre et tenter d'expliquer ce qui a empêché, freiné ou non le processus d'acceptation situé (Bobillier Chaumon, 2016) dans ce contexte de confinement.

4. résultats

Le Tableau 1 indique les caractéristiques de nos répondants répartis en deux profils.

Tableau 1 : Caractéristiques des répondants

<i>Profil / caractéristiques</i>	Âge moyen	Hommes	Femmes	Non réponse
<i>Apprenants</i>	19,65%	24,4%	73,2%	2,3%
<i>Enseignants</i>	47,5	18,8%	79,0%	2,2%
TOTAL	16,9%	49,9%	73,7%	2,3%

4.1 Les nouvelles activités

Les nouvelles activités réalisées durant cette période entre *apprenants* et leurs *enseignants* ne sont pas mises à l'épreuve des variables concernées par notre hypothèse. Pour les premiers il s'agissait de décrire les nouvelles activités, sans précision sur leur nature, pour les seconds d'activités d'accompagnement ou pédagogiques nouvelles. 49% des *apprenants* (59% dans le primaire ou secondaire et 36% parmi les étudiants) estiment avoir réalisé de nouvelles activités et 90% chez les *enseignants*. Les *apprenants* relatent prioritairement des activités de loisirs (sport, cuisine, dessin, jardinage, lecture, etc.). Ils évoquent

rarement les cours à distance réalisés durant le confinement (2,5% de l'effectif sondé dont 5% des étudiants et 1% des élèves du secondaire et du primaire). Ils souhaitent aussi très majoritairement (82% des réponses émises) pouvoir les reconduire, ce qui est moins le cas des *enseignants* (61%) questionnés sur les activités pédagogiques nouvelles.

Le bienfait de ces activités sur la santé, la détente qu'elles procurent, voire le bien-être justifie le choix des *apprenants*. Elles leur ont permis de conserver un certain équilibre, de porter leur « *attention sur autre chose que la crise...* » et sans doute de feinter le sentiment de « peur » face à la contamination pour eux-mêmes ou leur entourage direct de la covid-19, exprimée par 63% d'entre eux, comme près de 65% des *enseignants*.

En dehors des cours habituels, les activités empêchées durant le confinement sont pour les *apprenants* plus jeunes, les activités sportives ou culturelles, et en avançant dans la scolarité, à partir du lycée, s'ajoutent les travaux dirigés et pratiques et ce, beaucoup plus pour les étudiants de la formation professionnelle. N'écartons pas de cet état des lieux, les cours non réalisés, donc sans continuité pédagogique aucune. La dualité présentiel-distanciel, comme leur mixité sont très présentes dans les réponses des *enseignants*. Certains très enthousiastes, ont expérimenté la classe inversée et mettent en avant les avantages procurés par l'enseignement distant tandis que d'autres relaient tout simplement et de manière opportune des paroles, comme celle de cette élève de classe primaire ayant expérimenté la visio-conférence : « *Je préfère les voir en vrai* ».

4.1 Aime-t-on ou pas la formation à distance ?

Le terme « aimer » dans la question s'adressait aux élèves de collège et primaire, alors que le mot « apprécier » était choisi pour les autres répondants.

Tableau 2 : Degré d'appréciation de la formation à distance selon le profil

Profil / Appréciation formation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
<i>Apprenants</i>	17,6%	50,0%	32,5%	100%
<i>Enseignants</i>	10,4%	49,6%	40,1%	100%
TOTAL	16,9%	49,9%	33,2%	100%

Si un répondant sur deux n'a pas aimé les cours à distance (voir Tableau 2), les *enseignants* (40,1%) ont exprimé l'avoir mieux apprécié que les *apprenants* (32,5%). Cette différence est significative ($\chi^2=4,11$, $p<0,05$) et beaucoup plus en tenant compte des non-réponses ($\chi^2=19,52$, $p<0,001$).

Les *apprenantes* (61,8%) apprécient moins la formation que les garçons (57,2%), confirmé par un χ^2 (5,95, $p<0,05$) et les plus jeunes l'apprécient le plus, confirmé par un test de Student ($t=4,26$, $p<0,001$). Ces variables, genre et âge, ne sont pas influentes chez les *enseignants*.

Le dendrogramme produit par l'analyse Reinert à partir du corpus de ceux qui ont apprécié la formation (voir Figure 1) fait ressortir les éléments les plus saillants : Gérer son temps avec flexibilité pour s'organiser (33% des discours dans la classe 1), pouvoir travailler à son rythme et sans stress (17,4% dans la classe 4), garder un lien social et pédagogique, s'entraider (21,1% dans la classe 3), obtenir des réponses à ses questions (28% dans la classe 2).

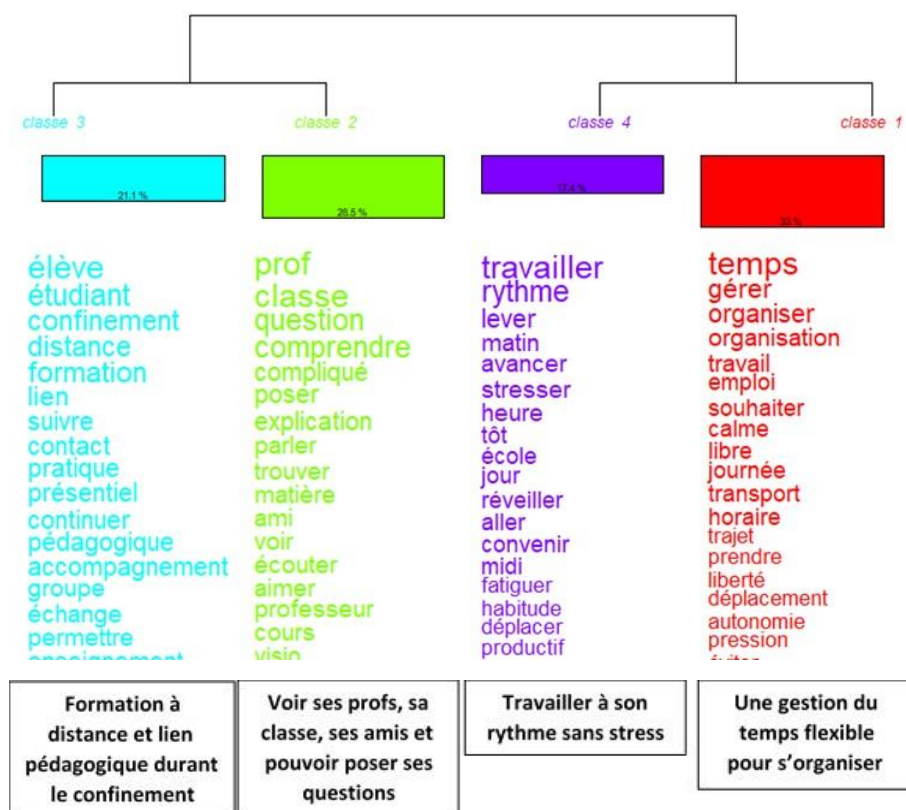


Figure 1 : Classes produites par les répondants appréciant la formation distante

À l'inverse, les répondants qui n'ont pas aimé cet enseignement ou apprentissage distant (Voir Figure 2) évoquent un manque ou un besoin de contacts humains, d'interaction, comme des difficultés de concentration et de motivation liées à l'environnement de travail, aux conditions du confinement. Pour les *apprenants*, les difficultés de compréhension, liées à celles d'obtenir facilement des explications de la part des *enseignants* ou de l'éloignement de leurs pairs est un facteur d'insatisfaction, comme le besoin d'être cadrés. La « *classe à la maison* » est difficile pour cet élève de classe primaire, « *parce que, dit-il, comme la maîtresse n'était pas là je ne comprenais pas et comme*

Maman me faisait la classe je n'écoutais pas forcément ». Elle l'est tout autant pour nombre d'apprenants peinant à s'organiser entre une surcharge de travail, la nostalgie des interactions vécues en présentiel, et l'environnement de « travail à la maison » avec ses distractions ou contraintes. Cette difficulté se lit aussi sous un autre angle, comme l'indique cette étudiante infirmière, énonçant les deux faces du concept d'organisation, celle externe inhérente à l'institution et l'autre interne propre à ses capacités personnelles : « *Les informations étaient parfois mal communiquées. Il était difficile de s'organiser au niveau du travail avec des mails. Il était difficile de rester motivé également et de réaliser les travaux de groupe à distance* ».

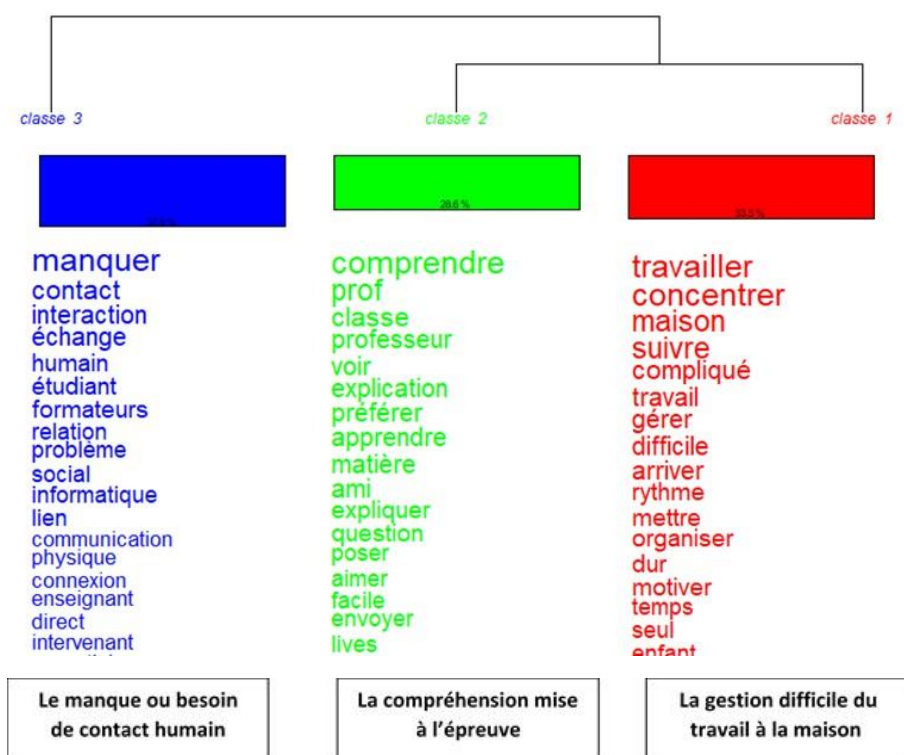


Figure 2 : Classes produites par les répondants n'appréciant pas la formation distante

La continuité pédagogique imposée s'est traduite par des difficultés relayées par nos acteurs non préparés à ce changement brutal.

4.3 Les difficultés rencontrées

La différence de perception des difficultés rencontrées est très significative entre les *apprenants* et les *enseignants* (Voir Tableau 3). Les premiers expriment avoir rencontré des difficultés à 46,6%, les seconds à 75,7% (Chi2=140,51, ddl=2, p<0,001).

Tableau 3 : Difficultés rencontrées

<i>Profil / difficultés</i>	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
<i>Apprenants</i>	5,7%	47,8%	46,6%	100%
<i>Enseignants</i>	3,1%	21,2%	75,7%	100%
TOTAL	5,4%	45,4%	49,2%	100%

Dans le détail, en rapportant les pourcentages représentés par rapport aux citations pour chaque difficulté par profil, les difficultés matérielles, liées au temps passé sur les cours, au manque de compétences numériques ou les difficultés autres sont très significativement plus importantes chez les *enseignants*. À l'inverse, celles liées à la perte de motivation ont touché beaucoup plus les *apprenants*, comme l'indiquent le Tableau 4 et la Figure 3

Tableau 4 : Nature des difficultés selon profil

<i>Difficultés / Profil</i>	% oui <i>Apprenants</i>	% oui <i>Enseignants</i>	Chi2	
Matérielles	27,5%	73,5%	278,56	ddl=1 p<0,001
Compétences numériques	13,4%	50,4%	268,26	
Temps passé	23,3%	50,7%	112,26	
Perte de motivation	68,4%	38,2%	116,91	
Autres	21,5%	46,4%	97,59	

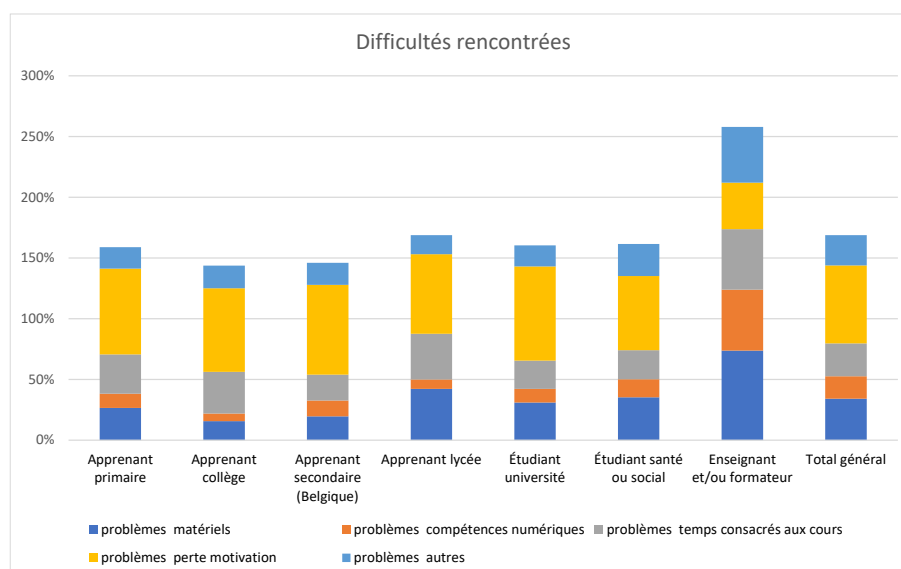


Figure 3 : Nature des difficultés selon les profils

Le prisme d'IraMuTeQ nous permet de mettre un nom sur ces difficultés (Voir Figure 4), comme leur proportion par rapport aux réponses regroupées dans un corpus dédié aux problèmes rencontrés. La classe mobilisant les difficultés matérielles rassemble 18% des discours en relatant les soucis principalement de connexion et/ou de matériel informatique (micros, imprimantes, etc.), voire d'obsolescence ou d'absence d'équipement. « *Je n'ai que mon « gsm » comme support de travail, dit une apprenante, ma famille n'a pas les moyens de m'acheter un ordinateur* ».

La classe regroupant les problèmes liés à l'usage des outils logiciels représente 12% du corpus analysé. Ils sont dus à un manque de compétence des utilisateurs peu ou pas formés pour leur usage.

Le « *manque de connaissance des outils entraine une perte de temps importante* » indique une formatrice du domaine de la santé. Une collègue du même domaine relate en plus de la gêne causée par l'utilisation de son matériel personnel, des liaisons difficiles avec les « *étudiants mobilisés à l'hôpital* ».

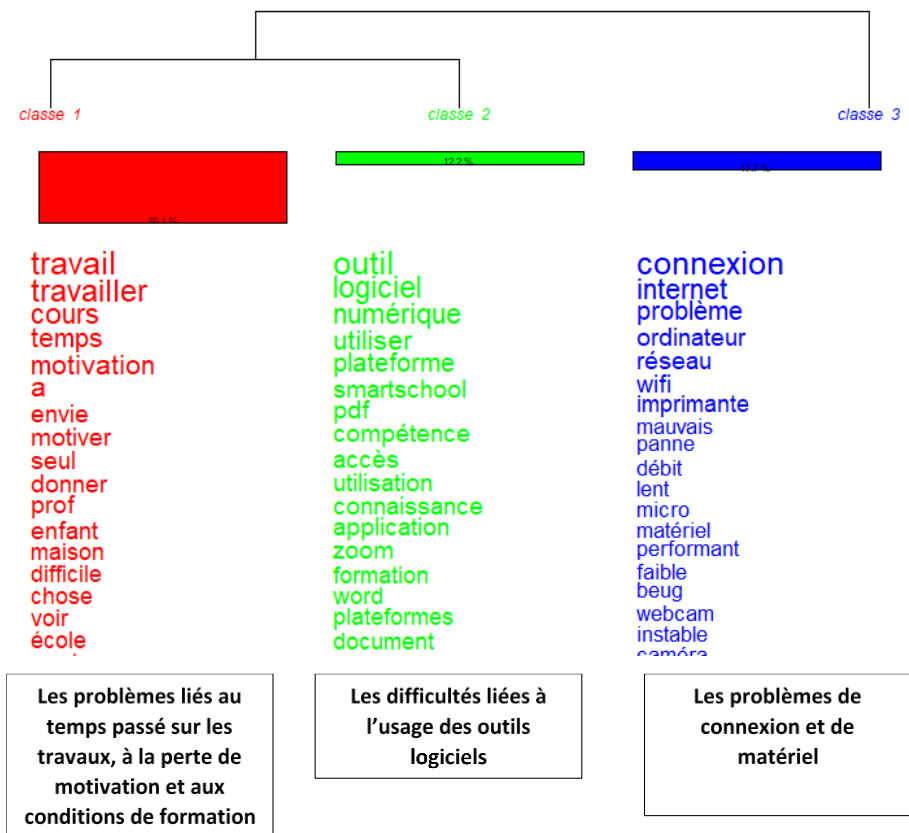


Figure 4 : Classes produites par les répondants au sujet des difficultés rencontrées

En fait les difficultés se croisent et la troisième classe (70% des segments de texte retenus par IRaMuTeQ) regroupe les difficultés liées à la pression du temps, la perte de motivation et éclairent sur les autres

aspects liés plus spécifiquement aux conditions de formation et de confinement. La perte de motivation liée au manque de cadrage, de notes, de suivi et la solitude ressentis par les *apprenants* contraints à suivre les cours dans leur « *chambre devenue la classe* » rencontre parfois celle de professeurs « *qui ne font aucun effort et nous demandent juste de faire 10 pages d'exercices par semaine* ». Cette surcharge de devoirs est présente dans de nombreuses argumentations mais aussi celles d'avoir manqué de suivi, voire tout simplement de cours. Chez les *apprenants* nous trouvons les difficultés liées à la formation, comme la difficulté de travailler en groupe à distance, celle de joindre facilement des *enseignants* mais aussi et surtout des difficultés personnelles, environnementales, problèmes familiaux, anxiété, parfois la maladie, charges de famille pour les plus âgés, conditions de confinement, conciliation des études et du travail ou des stages, voire ce mot terrible de « réquisition » pour les étudiants ou les formateurs du domaine de la santé. Chez les *enseignants*, les conditions environnementales et familiales ressemblent à celles des étudiants, auxquelles s'ajoutent des troubles physiques (mal de dos, épuisement, stress) à la pression du temps passé à leur travail, voire sa surcharge.

4.4 L'expérience modifie-t-elle l'identité des répondants ?

26,5% des *enseignants* et 31,5% des *apprenants*, sans que la différence de pourcentage soit significative, indique des modifications dans leur identité et ce de façon généralement positive, avec l'acquisition de nouvelles compétences chez les *enseignants* trouvant leur métier en devenir. Chez les étudiants des secteurs de la santé et du social est

évoqué le sentiment de devenir professionnels, chez les étudiants universitaires il s'agit souvent de l'autonomie et chez les apprenants du primaire et du secondaire une meilleure façon de s'organiser et de se motiver.

Notons aussi des influences sérieuses entre le fait d'avoir des difficultés et celui de noter un changement dans son identité chez les *apprenants* ($\text{Chi}^2=36,35, p<0,001$) et chez les *enseignants* ($\text{Chi}^2=4,55, p<0,05$).

4.5 Des corrélations qui convergent d'autres qui divergent

Tableau 5 : Appréciation des cours et difficultés

	Apprenants	Enseignants
Diff.	-,261**	0,013
Diff. Mat	-0,005	0,053
Diff. Comp	-0,018	0,021
Diff. Temps	-0,004	-0,058
Diff. Perte Mot.	-,171**	-,167**
Diff. Aut.	,087**	0,075

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Diff. Difficultés
 Diff. Mat. Difficultés matérielles
 Diff. Comp. Difficultés liées aux compétences numériques
 Diff. Temps Difficultés liées au temps passé sur travaux
 Perte Mot. Difficultés liée à la perte de motivation
 Diff. Aut. Difficultés Autres

Pour nos deux profils (Voir Tableau 5), l'appréciation des cours à distance est corrélée très significativement aux difficultés liées à la perte de motivation (moins on perd sa motivation et plus on apprécie la formation). Chez les *apprenants* les difficultés rencontrées (Diff.) sont corrélées dans le même sens. Les 'Difficultés autres' le sont positivement et plus faiblement à cette appréciation de la formation.

Tableau 6 : Corrélations entre appréciation de la formation, difficultés et indicateurs de bonne santé physique et mentale

Apprenants

	Appréc. Cours	Diff. Diff.	Diff. Mat.	Diff. Comp.	Diff. Temps	Perte Mot.	Diff. Aut.
SEP	,205**	-,140**	-,053*	-,069**	-,074**	-,063**	0,022
SEM	,277**	-,187**	-,043*	-0,016	-,069**	-,107**	0,028
SCO	,370**	-,313**	0,041	,051*	0,041	-,296**	,123**
SSO	,184**	-,158**	-,074**	-0,020	-0,027	-,047*	0,011
CAP	,177**	-,165**	-,051*	-0,018	-0,040	-,119**	,074**
SCS	,218**	-,192**	-,046*	-0,011	-,065**	-,093**	,051*
SES	,208**	-,190**	-0,041	0,009	-,076**	-,112**	,056*
CHI	,039*	,098**	0,009	0,029	,060*	,060*	-0,020
genre	-,040*	,055**	,047*	0,017	,081**	-0,009	0,009
age	-,069**	,092**	,190**	,179**	-0,001	-,146**	,139**

SEP Sentiment de son état physique

SEM Sentiment de son état mental

SCO Sentiment de sa concentration

SSO Sentiment de son sommeil

CAP Capacité à faire face aux problèmes

SCS Sentiment de confiance en soi

SES Sentiment de l'estime de soi

CHI Changement identitaire

Enseignants

	Appréc. Cours	Diff. Diff.	Diff. Mat.	Diff. Comp.	Diff. Temps	Perte Mot.	Diff. Aut.
SEP	,197**	-,105*	-0,068	0,034	-0,040	-0,034	-0,057
SEM	,161**	-0,078	-0,041	,108*	-0,045	-0,058	-0,072
SCO	,254**	-0,069	0,042	0,067	0,027	-0,070	-0,054
SSO	0,041	-,096*	-0,072	0,029	-0,072	0,003	-,133*
CAP	,142**	-0,092	-0,011	-0,038	-0,077	-,124*	0,050
SCS	,201**	-0,063	0,082	0,006	-0,038	-,150**	-0,043
SES	,202**	-0,036	0,095	0,043	-0,003	-,218**	-0,027
CHI	,134*	,110*	0,099	0,077	,116*	0,049	-0,038
genre	0,033	0,025	-0,034	0,046	,113*	-0,013	-0,046
age	0,030	0,014	,180**	,233**	0,102	-0,087	-0,087

Les *enseignants*, comme les *apprenants* ont à un niveau moindre qu'avant le confinement toutes les variables mesurant l'auto appréciation de leurs sentiments sur leur état physique, mental, leur concentration, sommeil, confiance en soi, estime de soi et celui de faire face aux problèmes. L'évaluation faite sur une échelle de 1 (« beaucoup moins bien ») à 5 (« beaucoup mieux ») avec un point central à 3 correspondant au niveau initial (« comme avant ») indique au sortir du confinement une valeur moyenne de 2,83 pour les premiers de 2,81 pour les seconds. Leur sentiment sur la concentration est très significativement ($t=8,67$, $p<0,001$) inférieur (2,43) chez les *apprenants* à celui des *enseignants* (2,86) ; à l'inverse celui du sommeil est très significativement ($t=4,46$, $p<0,001$) inférieur chez les *enseignants* (2,74) par rapport aux *apprenants* (3,00).

Tous ces sentiments traduisant un certain bien-être, comme celui d'un changement identitaire sont corrélés positivement avec l'appréciation de la formation, pour les deux profils, excepté le sommeil chez les *enseignants* (Voir Tableau 6).

Les corrélations entre les difficultés (Diff.) rencontrées et les autres variables sont très significatives chez les *apprenants*, elles sont seulement significatives en ce qui concerne le sentiment de l'état physique, celui du sommeil et le changement identitaire chez les *enseignants*.

Sans entrer dans le détail de toutes les corrélations liées aux différentes difficultés, notons qu'elles sont dans l'ensemble manifestation plus corrélées au sentiment d'un bien-être psychosocial et physique chez les *apprenants*, notamment les difficultés liées au temps consacré aux

devoirs, comme celles liées à la perte de motivation. Chez les *enseignants*, ces difficultés liées au temps consacré au travail ne le sont pas et celles concernant la baisse de motivation ne le sont qu'avec l'estime et la confiance en soi et à moindre mesure avec la capacité à faire face aux problèmes.

L'ensemble des difficultés, sauf celle liée au temps consacré aux devoirs, croissent toutes avec l'âge chez les *apprenants* alors que celles liées à la perte de motivation décroissent. Pour les *enseignants*, seules les difficultés liées au matériel ou aux compétences numériques croissent avec l'âge. Les *apprenantes* semblent être plus affectées par les difficultés et particulièrement celles liées au matériel et au temps passé sur les devoirs que les garçons. Chez les *enseignantes*, les difficultés liées au temps sont plus prégnantes que pour leurs collègues masculins.

Notons encore par le jeu de cette régression multiple une influence très nette ($R^2=0,48$, $F=358,36$) des variables mesurant l'appréciation de la formation, les difficultés rencontrées et le sentiment de concentration sur le sentiment de décrochage :
Impression de décrochage = $-0,319$
Appréc. cours + $0,299$ Diff. - $0,301$ SCO + $5,514$

5. Discussion conclusive

Posons d'emblée les limites de cette étude. La disparité de distribution entre les différentes populations fragilise la robustesse de nos propos. La concaténation des données peut dans certains cas amener des biais,

les questions n'ayant pas toujours été posées de la même façon selon l'âge des répondants. Il semble légitime de supposer que les réponses des élèves de primaire sont sous l'influence de celles des parents, voire dans les premières classes des cycles secondaires. Le nombre important des réponses ouvertes peut laisser échapper de précieuses indications à ce stade de la recherche. Cependant, le volume des corpus, comme les traitements quantitatifs des variables non exploitées dans cette contribution et le nombre important de répondants (environ 500) prêts à compléter la recherche, ouvrent des perspectives.

Les résultats ont montré de nettes différences sur les degrés d'appréciation de la formation distante et sur les difficultés rencontrées entre les deux profils considérés. Une meilleure appréciation de la formation à distance a été constatée chez les *enseignants*, malgré une perception de difficultés nettement plus importantes et un impact très limité des difficultés sur la perception de leur état physique et psychosocial en comparaison avec les *apprenants*. Notre hypothèse de départ n'est donc pas vérifiée sur ce point. Cependant, cette perception est corrélée à l'appréciation de la formation avec quelques difficultés pour nos deux profils, les plus significatives étant celles liées à la perte de motivation corrélées à celles de l'estime et de la confiance en soi. Un autre point de convergence concerne la perception d'un changement identitaire, répartie dans les mêmes proportions de réponses, comme d'être corrélée à la perception de difficultés rencontrées (Diff. et Diff. Temps). Quant aux indicateurs choisis pour mesurer le bien-être physique et psychosocial, nous avons noté une divergence pour deux

d'entre eux, du sommeil perdu chez les enseignants et une baisse de concentration chez les apprenants.

Un regard sur ces corrélations montre donc que l'appréciation de la formation à distance grandit, pour les deux profils, dans le même sens que les indicateurs traduisant un certain bien-être physique et psychosocial. Les difficultés rencontrées influencent ces variables, surtout chez les apprenants, et de façon beaucoup moindre chez les enseignants. Une prise de conscience par les *enseignants*, et donc de leurs institutions pour les atténuer est souhaitable. L'analyse exploratoire des argumentations nous a permis d'enrichir ces constats.

En référence aux catégories d'analyse prêtées à la clinique des usages, notons qu'au niveau de la dimension individuelle (personnelle), la charge cognitive trop sollicitée par une surcharge de travail est contrariante et agit significativement sur la charge émotionnelle. Dans les discours des *apprenants* elle peut mener au découragement, à l'épuisement, voire à la perception de maux physiques. Les sous-charges de travail chez ce même public, repérées également dans les corpus sont contreproductives. Émotionnellement encore la distance a créé des insatisfactions, voire des abandons (25% des effectifs ont été perdus d'après les *enseignants*). Le risque de décrochage, résumé par une équation peut se manifester quand l'apprentissage n'est plus apprécié, que ses conditions ne stimulent plus la concentration et sont perturbées par les difficultés. Il sera intéressant de creuser ces relations à l'occasion des recherches ultérieures.

Les difficultés peuvent aussi venir de la dimension organisationnelle (impersonnelle) par des défaillances matérielles, absence ou manque de

logiciels dans certaines institutions pour diffuser de façon ergonomique les cours et rendre attrayant l'usage des technologies. Tandis que les plus jeunes *apprenants* en situation de difficulté ont exprimé un besoin de cadre, le manque d'accompagnement à l'usage des outils distants ne les encourage pas à persister.

La dimension relationnelle (interpersonnelle) n'a pas vraiment permis au collectif de retrouver sa substance, la « présence à distance » des groupes ne s'est pas vraiment manifestée, sans doute par manque d'agilité ou de compétences des *enseignants* dans l'appropriation des possibilités de les gérer en visioconférence, mais aussi parce que les liens sociaux n'ont pas été perçus avec la même efficacité qu'en présentiel.

La dimension identitaire (transpersonnelle) semble assez bien préservée si nous considérons que la moitié des semble répondants n'a pas noté de changement et moins d'un tiers ont vu des modifications. Elles sont pour la plupart positives, dans la manière de s'organiser et d'avoir gagné en autonomie pour les *apprenants*, dans l'amélioration de compétences pour les étudiants de la formation professionnelle et les *enseignants*. La dépendance à d'autres variables que les « difficultés » sera intéressante à exploiter dans de futures recherches.

Le maintien de l'usage des dispositifs à distance pour tous nécessite donc de prendre en compte ces différentes dimensions, à savoir doser le travail de façon raisonnable, « *qu'à la place de nous « bombarder » de tâches à remettre, il y ait eu plus de cours en ligne* » dit une élève de secondaire. « *En éducation, comme en stratégie militaire, l'expérience*

ne cesse de rappeler que bombarder les élèves de connaissances n'est pas gagner la bataille de leur apprentissage et que les enseignements à distance ne dispensent pas du face à face des engagements sur le terrain » (p.474) (Linard, 2019). Le face à face qu'il soit en présentiel ou à distance en créant de la présence, l'accompagnement par l'*enseignant* mais aussi par les pairs sont indispensables pour maintenir les *apprenants* dans une dynamique d'apprentissage serein et socialement entretenu. Insuffisamment outillés et formés, certains *enseignants* ont pu « être surmenés et surchargés par les modifications de routines et de tâches impliquées par le passage en ligne » (Frau-Meigs, 2020). Les dispositions fonctionnelles n'ont pas permis dans cette situation d'urgence de répondre au besoin d'une gestion efficace de la formation à distance.

Celle-ci nécessite pour être bien conçues des moyens matériels (serveurs performants) et humains qui recouvrent différents métiers (informaticiens, concepteurs de cours en ligne) et des compétences pour les *enseignants* au niveau de l'accompagnement pédagogique à distance. La formation à distance nécessite aussi, en plus de serveurs performants, d'une possibilité de connexion optimale pour chacun des utilisateurs. Or, la continuité pédagogique à distance, disposition idéale décidée par les politiques, n'était pas applicable efficacement dans toutes les dispositions fonctionnelles imposées. Certains secteurs géographiques pas ou peu couverts par les réseaux, certains établissements, notamment ceux de la formation professionnelle, non équipées d'environnement numériques de travail, ont pénalisé *apprenants* comme *enseignants*.

Notre approche par le vécu des acteurs a toutefois montré, outre les obstacles à l'apprentissage distant, la faculté pour certains *apprenants* de modifier leur organisation personnelle, voire de gagner en autonomie. Mais tous les répondants ne sont pas égaux au niveau de leurs ressources matérielles, environnementales, (méta)cognitives et conatives pour réussir leur apprentissage dans une situation de crise. Que dire encore du nombre de décrocheurs, absents du questionnaire ? À l'instar de récentes recherches menées sur le sujet, nous constatons un accroissement des inégalités liées à la fracture numérique (Descamps et al., 2020) plus marquante encore au travers de cette crise qu'en temps « normal ». Les inégalités peuvent aussi être accentuées par l'absence de projet professionnel chez les étudiants, surtout dans une actualité incertaine (Denny, 2020). Selon nous l'influence manifeste des inégalités sociales associées à des conditions de confinement tout aussi inégalitaires pour les *apprenants* ont été des menaces à leur bien-être individuel. Comme l'empêchement de retrouver quotidiennement leur école, centre de formation ou université, en présentiel, a pour beaucoup réduit leur bien-être social.

Bibliographie

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept.

Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies*.

Presses universitaires de France.

Albero, B. et Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public

d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée

exploratoire. *Savoirs*, 21(3), 65-95. 10.3917/savo.021.0065

Albero, B. et Nagels, M. (2011). La compétence en formation. *Éducation &*

formation, (296), 13–30.

Bobillier Chaumon, M.-E. (2016). L'acceptation située des technologies dans

et par l'activité : premiers étayages pour une clinique de l'usage.

Psychologie du Travail et des Organisations, 22(1), 4-21.

10.1016/j.pto.2016.01.001

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F.,

Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., LEBRUN, M., Lietart, A., Nagels,

M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. et Villiot-Leclercq, E.

(2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en

enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.

10.3166/ds.9.69-96

Collectif de Chasseneuil (dir.). (2001). *Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus*. L'Harmattan.

Denny, J.-L. (2020). Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants. *Recherches & éducations*, (HS). 10.4000/rechercheseducations.10252

Descamps, S., Housni, S., Piret, G., Kumps, A., Boumazguida, K., Dumont, M., Dragone, L., Temperman, G. et Lièvre, B. D. (2020). Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement. *Recherches & éducations*, (HS). 10.4000/rechercheseducations.10562

Frau-Meigs, D. (2020, 3 mai). Pédagogie à distance : les enseignements du e-confinement. *The Conversation*. <https://theconversation.com/pedagogie-a-distance-les-enseignements-du-e-confinement-137327>

Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97-115. 10.3917/savo.016.0097

Jézégou, A. (2020). La présence à distance en e-Formation. *Médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication, Téléprésence, visioconférence ou*

webconférence : enseignement et apprentissage synchrone et distant. Rubrique Entretien(3), 59-67.

Linard, M. (2019). Bombarder n'est pas gagner : technologies et pédagogie en milieux éducatifs difficiles. Dans *Des humains & des machines* (p. 474-484). Ed. Raison et Passions.

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 2(2), 187-198.

Salvador, J. (1986). L'ouvert et le fermé dans la pratique du questionnaire. Analyse comparative et spécificités de l'enquête par correspondance. *Revue française de sociologie*, 27(2), 301-316.