



HAL
open science

Les territoires de l'enseignement et de la formation professionnelle à l'épreuve de la " continuité pédagogique "

Jean-François Plateau, Isabelle Jugé-Pini, Pascale Schairer, Benoît Tielemans

► To cite this version:

Jean-François Plateau, Isabelle Jugé-Pini, Pascale Schairer, Benoît Tielemans. Les territoires de l'enseignement et de la formation professionnelle à l'épreuve de la " continuité pédagogique ". Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021 " Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives ", Jun 2021, Nancy, France. hal-03547865

HAL Id: hal-03547865

<https://hal.science/hal-03547865>

Submitted on 28 Jan 2022

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.

LES TERRITOIRES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE A L'ÉPREUVE DE LA « CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE »

Jean-François Plateau*, Isabelle Jugé-Pini*, Pascale Schairer-Studer*, Benoît Tielemans*

* Université de Haute-Alsace
LISEC (UR 2310)

Mots-clés : *Déterritorialisation/reterritorialisation, FOAD, continuité pédagogique, confinement*

Résumé. *Nous basons notre étude exploratoire sur l'analyse de données collectées dans différents territoires auprès de différents apprenants français (du primaire à l'université, et de la formation professionnelle du domaine sanitaire et/ou social) et belges (secondaire inférieur et supérieur), d'enseignants et de formateurs, de début juin à début août 2020, au sortir du confinement. Ces données se composent de 5022 réponses issues d'un questionnaire réalisé de façon collaborative par quatre chercheurs et administré en ligne. L'objectif majeur de cet article est de mesurer l'impact de cette situation inédite sur le ressenti physique et psychosocial de ces différents publics à l'aide de quelques indicateurs et d'autres variables concernant notamment leur appréciation des dispositifs mis en place et les difficultés rencontrées. Les résultats montrent un ensemble de difficultés liées aux conditions matérielles et organisationnelles perturbant l'accès à ces territoires pédagogiques virtuels, mais aussi à la défaillance de préparation pour faciliter ce passage d'un territoire à l'autre.*

1. Introduction

Le 26 mars 2020, la crise sanitaire condamne 87% de la population scolaire et étudiante du globe à ne plus pouvoir se rendre physiquement dans leurs établissements. « Jamais auparavant nous n'avions été témoins d'une perturbation de l'éducation à cette échelle », a déclaré la Directrice générale de l'UNESCO, Audrey Azoulay (UNESCO, 2020a). C'est pourquoi elle a mis en place la « Coalition mondiale pour l'éducation », qui est une « plateforme de collaboration et d'échange visant à protéger le droit à l'éducation pendant et après cette situation sans précédent, en mettant l'accent sur l'inclusion et l'équité » (UNESCO, 2020b).

Le Ministère français de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, à cette même époque, visait un objectif similaire d'inclusion et d'équité, sous le vocable de « continuité pédagogique » afin de permettre de conserver « le lien entre les élèves, leurs familles et les enseignants ». Il ouvre ainsi, pour les élèves du primaire au secondaire, avec le Centre National de l'Enseignement à Distance (CNED), le dispositif à distance « Ma classe à la maison » et lance l'opération « Nation apprenante » composée d'autres ressources, en partenariat avec les opérateurs de l'audiovisuel (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020). Si « tout est prêt » en France, pour poursuivre les programmes, le Ministre de l'Éducation en Wallonie, préconise uniquement le renforcement des apprentissages déjà abordés et les évaluations formatives durant cette période (Désir, 2020). Le Ministère français de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, quant à lui demande le 13 mars à tous ses établissements d'enseignement supérieur, publics et privés de cesser « de recevoir des usagers dans le cadre de leurs activités de formation à compter du lundi 16 mars 2020 ». Ils doivent aussi veiller « à offrir leurs modules d'enseignement en e-learning pour permettre aux usagers de suivre leurs formations à distance » (Ministère de l'enseignement supérieur, 2020). Les écoles, collèges, lycées, universités, comme les Instituts de Formation en Sciences Infirmières (IFSI) et les Etablissements de Formation en Travail social (EFTS) se trouvent ainsi contraints de suivre leurs cours à distance.

Le territoire des apprenants, comme des enseignants et formateurs se limite alors au périmètre de leur lieu de confinement. Les uns en villégiature, étudiant ou enseignant sur leur terrasse, les autres, comme des détenus dans une chambre de quelques mètres carrés avec comme bouffée d'oxygène la promenade quotidienne d'une heure. Peu importe, la « continuité pédagogique », comme la « nation apprenante », englobant tous les territoires, ruraux et citadins, donnent aux acteurs de l'éducation et de la formation la liberté d'être rivos à un écran, quand ils peuvent en disposer, bien entendu. Pause inattendue sur la réflexion lancée par le Sénat à l'automne 2019 (Sénat, 2019) mettant en cause l'absence de statistique de la part du ministère de l'Éducation Nationale sur la ruralité alors que leurs territoires rassemblent 36% des établissements scolaires et 20% des élèves. Pause inopinée, d'un temps incertain, qui donne aux territoires virtuels mis en place, l'opportunité de préserver les enseignements et les

formations professionnelles pour tous. Mais tous n'y-ont pas eu accès. Ces nouveaux « territoires dématérialisés », séparés de la terre ferme, en dehors de l'environnement géographique et culturel des établissements, îlots de la culture numérique, se sont multipliés soudainement. Nos campagnes lointaines exemptes de réseau internet sont restées inaccessibles, et, pour les citadins, leur sollicitation soudain exponentielle, les a vu dysfonctionner. Les dispositifs mis en place, quand ils ont été opérationnels, matériellement parlant, ne semblent pas avoir toujours été les « vendredis de Robinson » (Paquelin, in Collectif de Chasseneuil, p. 101), isolé sur son île numérique. N'aurait-il pas fallu envisager des embarcations plus aptes à éviter les dérives, voire les récifs du décrochage sur lesquels certains élèves et étudiants se sont fracassés ?

Cet article essaie d'y répondre. Il est issu de la rencontre de quatre chercheurs¹ en sciences de l'éducation et de la formation, dispersés par leurs coordonnées GPS, éduquant, enseignant, ou formant dans différents secteurs mais réunis en « présence à distance » (Jézégou, 2020) durant cette période spéciale pour coconstruire un outil permettant de s'intéresser au ressenti des robinsons exilés pour un temps sur leur île numérique. Ils viennent des écoles primaires, du secondaire (collèges et lycées français et secondaire belge), des universités et des établissements de formation professionnelle (FP) du sanitaire (principalement IFSI) et social (EFTS).

2. Cadre théorique

2.1 L'approche ternaire des dispositifs en formation

Notre contribution fait d'abord référence à l'approche ternaire des dispositifs en formation (Albero, 2010). Pour notre analyse la disposition idéale est représentée par « la continuité pédagogique ». Sa mise en place est illustrée par l'organisation des cours dans les établissements en termes de ressources matérielles, logicielles et humaines pour accomplir sa mission pédagogique ; c'est la disposition fonctionnelle. Les 2 dispositions précédentes interagissent avec les acteurs précités et plus précisément leur vécu qui occupe la disposition actorielle. La « continuité pédagogique » imposant la formation à distance, voyons très brièvement ce que la recherche nous dit à ce propos.

2.2 Les dispositifs de formation à distance (FAD) et de formation ouverte et à distance (FOAD)

« La FAD est issue des « cours par correspondance », apparus en 1840 à Londres, au moment de la généralisation du timbre-poste en Angleterre » (Glikman, 2002, p. 21). Ils ont vite dépassé la frontière britannique et les évolutions technologiques ont transformé ce mode de transmission par voie postale. Le numérique a permis l'accélération des échanges et leur diversité. Vidéos, exercices auto-corrigés par des quizz, liens vers des ressources, corrections par les enseignants ou par les pairs sont des outils courants sur les plateformes de formation à distance. Les Moocs en sont un exemple ou la plateforme du CNED, initiatrice de la « classe à la maison ».

Les FAD deviennent des FOAD quand des regroupements en présentiel sont inclus dans le cursus. L'accompagnement gradué selon le niveau d'autonomie des apprenants occupe une place primordiale pour prévenir le décrochage et encourager la motivation. Doublé d'une ingénierie avec l'apport de ressources diverses et des outils favorisant la coopération, cette combinaison permet d'agir sur trois leviers : la (méta)cognition, la technique et la communication (Collectif de Chasseneuil, 2001). En donnant « des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique » (Jézégou, 2008, p.97), la notion d'ouverture est élargie. Les typologies des FOAD, définies par Burton et al., (2011) montrent différents degrés d'ouverture et d'accompagnement en partant des modèles uniquement transmissifs, composés de supports, sans interaction, vers des modèles hybrides avec un accompagnement médiatisé et humain de plus en plus riche.

La modélisation de l'alternance intégrative médiatisée (voir Figure 1) issue de l'analyse d'une FOAD en formation professionnelle à l'adresse d'élèves d'auxiliaire de puériculture (Plateau, 2018, 2019), illustre les relations entre les acteurs au travers de trois blocs principaux. Le premier (voir la pyramide bleue) relie l'apprenant, ses formateurs dans l'institution, l'accompagnateur principal (formateur référent), le formateur terrain (référent professionnel) et les compétences. Cette pyramide représente le schéma traditionnel de l'alternance intégrative en mode présentiel. Pour représenter la formation mise à distance, le second bloc (voir la pyramide verte ou espace

¹ Isabelle Jugé-Pini, docteur en SEF, Pascale Schairer, doctorante en SEF, Benoît Tielemans, docteur en SEF et Sciences psychologiques et moi-même, docteur en SEF

médiatique) est subdivisé en deux tétraèdres. L'un, l'espace de médiation pédagogique met en relation les médias formels avec chacun des acteurs précédemment cités et l'autre, l'espace de médiatisation, les concepteurs et techniciens avec l'équipe pédagogique voire les apprenants.

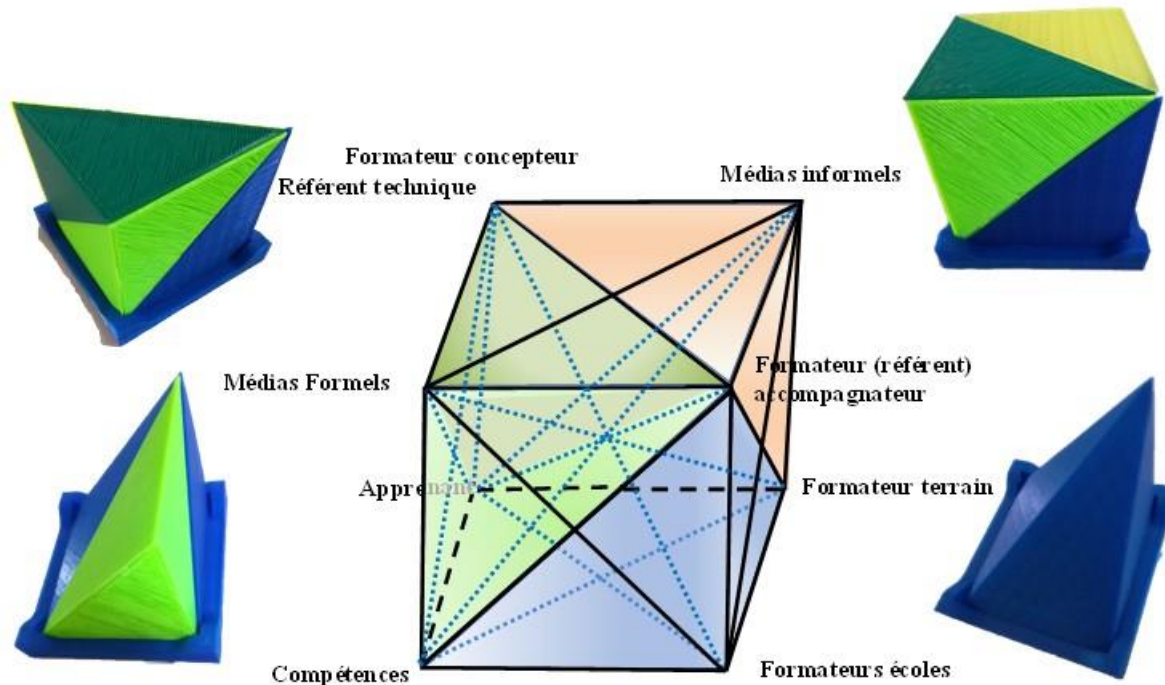


Figure 1 : Modèle de l'alternance intégrative médiatisée

La dernière pyramide finalise cette représentation cubique : elle constitue l'espace informel, utilisé librement par les acteurs dans la sphère publique ou privée, principalement en dehors du dispositif de formation pour consolider ou diversifier leurs compétences et relations sociales. Ce modèle est un support utile pour illustrer et mieux comprendre les reliances et déliances (Balle de Bol, 2003) observées durant cette époque de confinement.

L'accompagnement à l'appropriation des instruments médiateurs est indispensable pour garantir la qualité de l'apprentissage et l'autonomisation des apprenants (Albero & Nagels, 2011). Cette appropriation de l'outil permet à l'apprenant de « se reconnaître en lui, lui donner du sens et donc l'accepter » car il lui semble utile et facilement utilisable pour reprendre les modèles et théories d'acceptation et d'utilisation des technologies (Bobillier Chaumon, 2016). La maîtrise de ces instruments sont indispensable à l'apprenant pour conquérir son territoire d'apprentissage. Mais « la simple maîtrise d'outil ne suffit pas à construire les territoires de l'action et des pratiques sociales, en d'autres termes à produire de l'innovation » (Paquelin et al., 2006).

2.3 La nécessaire déterritorialisation/reterritorialisation

Modifier ses pratiques individuellement et dans un collectif, comme dans le cas du confinement qui a complètement déterritorialisé les formations nécessite aux acteurs de se reterritorialiser, de recontextualiser leur action dans ce nouvel environnement contraint. Ce concept de déterritorialisation/reterritorialisation, emprunté à Deleuze et Guattari, « permet de concevoir l'analyse de la construction des pratiques comme l'articulation entre des espaces temps sociaux éclatés dont la recombinaison conduit à des nouvelles territorialités, reconnues et légitimées par le collectif » (op. cité). Si les auteurs précités ont mobilisé ce concept pour analyser différents campus numériques et les problématiques de leur co-construction, notamment autour des changements induits, il nous semble utile de les adjoindre à nos supports théoriques pour construire notre problématique.

2.4 Problématique et questions de recherche

L'injonction de la « continuité pédagogique » durant le confinement a obligé les enseignants et les formateurs à modifier leur pratique. En se déterritorialisant ils ont dû d'emblée recréer un territoire pédagogique avec le numérique, sans autre alternative qu'agir à distance auprès de leurs élèves ou étudiants. Ont-ils réussi à créer de la « présence à distance », à transmettre le savoir propre à leur mission, à recréer les frontières de leur communauté éducative, à préserver les liens et l'ambiance groupe ? Interroger le ressenti de ces acteurs devrait permettre de répondre à ces interrogations. Plusieurs questions de recherche animent notre problématique.

Comment se sont sentis nos acteurs physiquement et mentalement ? Ont-ils ou non appréciés la formation mise à distance ? Ont-ils rencontré ou non des difficultés ? Leur niveau est-il en lien avec leur ressenti physique et psychosocial ? Les élèves ont-ils eu le sentiment de décrocher ? Les enseignants et formateurs ont-ils constaté des décrochages dans leurs classes ou promotions et dans quelles proportions ?

3. Méthodologie

En référence à notre cadre théorique, et plus précisément l'approche ternaire des dispositifs, notre entrée méthodologique se fait par le biais des acteurs. La constitution d'un questionnaire à leur adresse est la méthode choisie collégalement. Pour cela, nous nous sommes rencontrés tous les quatre au cours de visioconférences fréquentes et bâtis sur un tableur partagé l'architecture de sept questionnaires, dont six pour les apprenants (primaire, collège, lycée, secondaire belge, étudiants universitaire, étudiants de la formation professionnelle (FP) du domaine sanitaire et social) et un autre pour les enseignants et les formateurs. Les questions ont été formulées selon le niveau de langage et de compréhension des personnes à sonder. Toutefois ils ont été conçus pour que les réponses puissent être concaténées afin de faciliter une analyse globale et des comparaisons.

Pour cette étude exploratoire, des questions fermées de type OUI/NON chacune couplée une question ouverte pour commenter le choix est notre méthode mixte d'investigation. Nous avons choisi de façon concertée quelques indicateurs pour prendre la mesure, par auto-évaluation à l'aide d'échelles, du ressenti physique et psychosocial. Nous avons testé nos questionnaires de façon collégiale puis par des collègues et des étudiants avant leur administration en ligne avec le logiciel LimeSurvey (LS). Chacun d'entre-nous selon son réseau a envoyé le questionnaire correspondant à son ou ses destinataires pour transmission aux répondants potentiels. Les réponses des sept questionnaires ont été extraites depuis LS puis concaténées dans un tableur en vue de leur traitement statistique. Ceux-ci ont été réimportés dans Sphinx pour les statistiques descriptives, tris et moyennes croisées et dans SPSS pour les calculs de corrélations. Des analyses lexicométriques ont facilité l'analyse qualitative des corpus. Nous ne les détaillerons pas ici par manque de place, mais en extrairons les principaux résultats au travers de nos commentaires.

4. Résultats

5022 réponses sont exploitables. Nous en retenons 5013 pour les analyses quantitatives de cet article, différenciées en 7 profils :

- 111 élèves issus de classes primaires,
- 2447 du secondaire (67 d'un collège et 106 d'un lycée français, 2274 des 6 classes du cycle inférieur et supérieur belge correspondant à nos collèges et lycées français),
- 248 étudiants universitaires,
- 1763 étudiants du domaine de la formation professionnelle (FP) du sanitaire (dont 1198 étudiants en sciences infirmières (ESI)) et social (essentiellement des étudiants éducateurs ou assistants sociaux),
- 262 enseignants du secondaire (dont 168 de l'enseignement belge),
- 169 formateurs (dont 45 du secteur social),
- 13 enseignants universitaires.

La disparité du nombre des réponses recueillies selon les filières montre notre difficulté d'avoir pu mobiliser le secteur universitaire et secondaire français, sans doute submergé de questionnaires ou de travail pour répondre à nos sollicitations. Les échantillons collectés ne peuvent pas voir leurs résultats extrapolés de manière significative, sauf pour les élèves du secondaire belge privé, et les étudiants des IFSI avec un niveau de confiance à 95 % et une marge d'erreur de 2% pour les premiers et 3% pour les seconds. C'est une des limites de l'échantillonnage, ce qui donne à notre étude un caractère simplement exploratoire. Le regroupement des élèves du secondaire français et belge s'explique par une similarité des réponses quantitatives et qualitatives. Bien que le nombre d'enseignants universitaire ayant répondu soit très modeste et peu significatif, nous l'avons toutefois inclus à nos profils.

4.1 Le ressenti des répondants

Le ressenti des répondants a été mesuré par auto-évaluation à partir de 7 indicateurs (Voir la première colonne du Tableau 1). Pour chacun d'entre eux, les répondants étaient invités à indiquer leur ressenti durant le confinement, par rapport à leur ressenti habituel, en choisissant un échelon parmi les cinq suivants : « beaucoup moins bien que d'habitude », « moins bien que d'habitude », « comme avant », « mieux que d'habitude » et « beaucoup mieux que d'habitude ». Pour les traiter sous forme de moyennes, nous les avons traduits par des valeurs allant de 1 à 5.

Tableau 1 : Moyennes Ressenti des répondants par profil

Profils Indicateurs\	Elèves et étudiants				Enseignants et formateurs			TOTAL
	Primaire.	Secondaire.	Université	FP.	Secondaire.	Université.	FP.	
Sentiment de son état physique	3,03	2,98	2,74	2,76	2,95	2,42	2,71	2,88
Sentiment de son état mental	2,77	2,76	2,48	2,35	2,66	2,58	2,46	2,58
Concentration	2,65	2,47	2,22	2,4	2,81	2,75	2,95	2,47
Sommeil	3,45	3,15	2,85	2,78	2,92	2,36	2,52	2,98
Faire face aux problèmes	2,88	3	2,85	2,8	3,01	2,75	2,92	2,92
Confiance en soi	3,06	3,1	2,73	2,75	2,93	2,67	2,89	2,94
Estime de soi	3,05	3,02	2,74	2,76	2,92	2,67	2,94	2,9
	2,98	2,93	2,66	2,66	2,89	2,60	2,77	

Les cases en gris foncé (gris clair) correspondent à des moyennes par indicateur significativement (test t) plus grandes (petites) à l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Le confinement a eu un effet variable sur le ressenti physique et psychosocial des répondants selon leur profil. Sur une échelle de 1 à 5, les apprenants du primaire et secondaire ont une mesure moyenne proche de ce qu'elle était avant le confinement et meilleure que les autres profils qui globalement se sentent moins bien (surtout les étudiants). Ils ont même le sentiment d'un meilleur sommeil (« ce travail à distance m'a permis d'allonger mes périodes de sommeil (lever à 7h ou 8h au lieu de 6h) vu qu'aucun transport n'était nécessaire » relate un lycéen) mais leur mental est globalement affecté et surtout leur concentration. Ces deux indicateurs ont les scores les plus faibles par rapport aux autres, ce pour tous les profils. Mentalement ce sont les étudiants de la FP qui affichent le score le plus faible. Leur concentration et plus encore celle des étudiants universitaires est affectée significativement par rapport aux autres profils. Celle des formateurs n'a pas subi de transformation, contrairement à leur état mental qui obtient le score le plus faible parmi les indicateurs utilisés. Quant à leur état physique et leur sommeil, comme celui des enseignants universitaires il a été perturbé.

4.2 L'appréciation de la formation à distance

Tableau 2 : Appréciation de la formation à distance selon les profils des répondants

Profil / Appréciation de la formation à distance	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Élèves de classe primaire	7,2%	45,0%	47,7%	100%
Élèves de classe secondaire	22,0%	43,5%	34,5%	100%
Étudiants universitaire	14,1%	50,4%	35,5%	100%
Étudiants de la FP	12,5%	59,2%	28,2%	100%
Enseignants du secondaire	11,1%	53,4%	35,5%	100%

Enseignants universitaire	0,0%	61,5%	38,5%	100%
Formateur	9,5%	43,2%	47,3%	100%
TOTAL	16,9%	50,0%	33,2%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 164,07$, ddl = 12, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en gris foncé (gris clair) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

La moitié des répondants n'ont pas apprécié la formation à distance (Voir Tableau 2). Les étudiants en FP sont les moins satisfaits alors que les formateurs au contraire le sont le plus. Si les autres apprenants semblent avoir moins d'insatisfaction, le nombre de non-réponses, notamment celles des élèves du secondaire relativisent ce constat. Des comparaisons entre les profils 2 par 2 montrent d'ailleurs des différences très significatives entre les élèves de primaire et les autres profils d'apprenants avec un taux de satisfaction plus élevé. Globalement l'insatisfaction est plus grande chez les étudiants et les enseignants que chez les élèves. Notons encore un taux de satisfaction très significativement supérieur chez les formateurs en comparaison aux étudiants de la FP.

Au niveau qualitatif, ceux qui ont apprécié la mise à distance de la formation évoque principalement la flexibilité pour gérer leur temps de travail (« J'ai pu travailler à mon rythme et fixer mes horaires » relate une étudiante infirmière) et la possibilité de conserver un lien social avec leurs pairs et leurs élèves ou enseignants selon le cas. « Si je ne comprenais pas, déclare une élève du secondaire, j'avais l'aide de mes profs ainsi que mes amis ». À l'inverse, ceux qui ne l'ont pas apprécié, évoquent surtout le manque de relation humaine, celui de pouvoir poser des questions à ses enseignants quand on est élève ou étudiant et les conditions de « travail à la maison » dans un environnement peu propice à la concentration. Une étudiante de licence l'explique : « Je n'assimile pas "maison" avec "travail", la maison est mon endroit de repos ». Elle indique aussi une perte d'identité : « On ne se sent pas faire partie d'une identité (faculté) ou un groupe, on ne se sent plus intégré à un "mouvement" de travail commun à toute une promo (suivi des notes de chacun, travail en groupe, soutien et entraide) ».

4.3 Les difficultés rencontrées

Tableau 3 : Pourcentage des sondés ayant connu ou non des difficultés

Difficultés rencontrées Profil	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Élèves de classe primaire	2,7%	66,7%	30,6%	100%
Élèves de classe secondaire	6,3%	49,6%	44,1%	100%
Étudiants universitaire	4,0%	49,2%	46,8%	100%
Étudiants de la FP	5,2%	43,9%	50,9%	100%
Enseignants du secondaire	3,8%	21,8%	74,4%	100%
Enseignants universitaire	0,0%	15,4%	84,6%	100%
Formateur	1,8%	21,3%	76,9%	100%
TOTAL	5,4%	45,4%	49,1%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 176,77$, ddl = 12, 1-p = >99,99%.

Les cases encadrées en gris foncé (gris clair) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les trois quarts des formateurs et des enseignants du secondaire et 11 sur 13 universitaires déclarent avoir connu des difficultés (Voir Tableau 3). Ce pourcentage est beaucoup plus faible pour les élèves (entre moins d'1/3 des élèves de primaire et un peu plus de 50% pour les étudiants de la FP).

Cependant, ce qui retient l'attention à la lecture du Tableau 4, c'est la primauté des difficultés liées à la perte de motivation pour l'ensemble des apprenants. L'analyse qualitative permet d'en saisir les raisons principales, à savoir assez souvent la mauvaise répartition des travaux à réaliser entraînant une surcharge cognitive, un besoin de cadre, de notes, se traduisant par un manque de suivi. C'est « lassant de travailler sans avoir de retour » relate un lycéen. « Pas de rendez-vous pour le mémoire donc pas de motivation à avancer régulièrement » relate encore une élève infirmière : Les problèmes matériels, liés aux connexions difficiles ou à un équipement obsolète sont

aussi évoqués : « mon Word est trop ancien à cause de mon pc » indique encore un lycéen. Le manque de contact avec les professeurs s'ajoute à la liste des besoins non satisfaits comme le lieu propice à l'étude avec une influence sur cette perte de motivation. C'est appuyé par cet exemple, tiré parmi de nombreux autres, chez une élève infirmière : « la motivation pour travailler à la maison, dit-elle, n'est pas au rendez-vous, nous sommes facilement distraits ».

Ce territoire familial et privé, non dédié en principe au travail, correspond souvent dans les commentaires aux « problèmes autres » rencontrés dans la Figure 2 surtout chez les enseignants. La perte de motivation chez les enseignants, moins prégnante que chez les élèves et les étudiants, trouve d'autres raisons, comme le décrochage des apprenants ou le faible soutien hiérarchique. Mais elle est surtout liée à la surcharge de travail induite par la « continuité pédagogique » très présente dans les commentaires comme dans la Figure 2. « Il fallait un nombre d'heures considérable pour adapter les cours au format numérique » relate à ce propos une enseignante de lycée, d'autant que les difficultés les plus représentées dans les profils d'enseignants et formateurs étaient liées aux problèmes de matériels et de ressources adaptées aux connexions distantes avec leur lieu privé et les compétences suffisantes pour gérer leurs cours avec agilité.

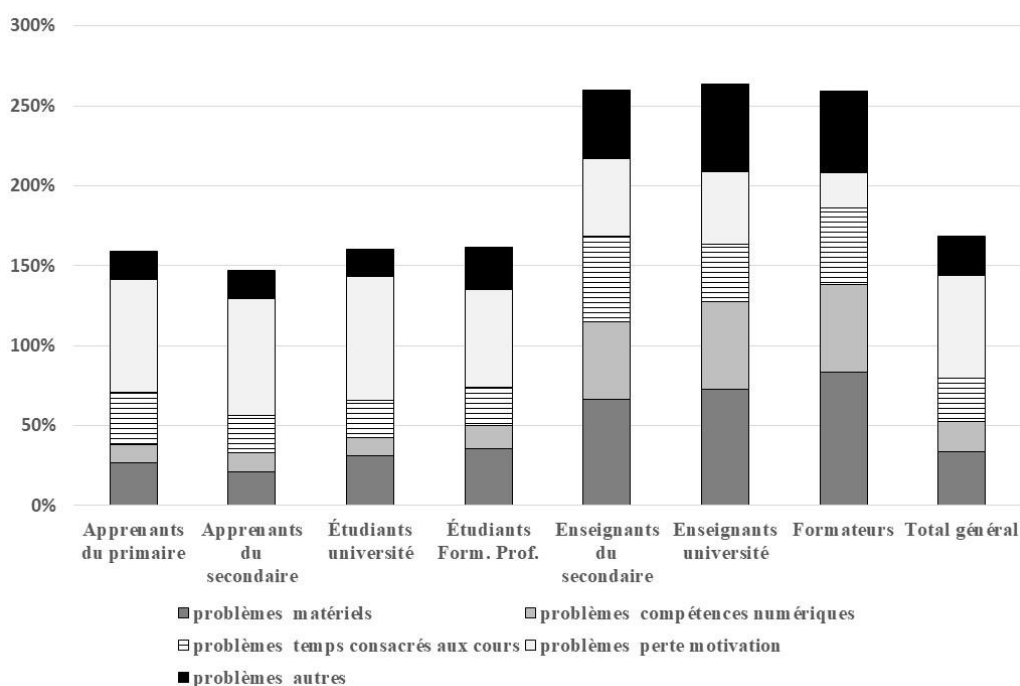


Figure 2 : Modèle de l'alternance intégrative médiatisée

Une autre difficulté ou conséquence des difficultés, le sentiment de décrochage a été interrogé et traduit sur une échelle de 1 à 5, la valeur 3 correspond à la situation d'avant le confinement. (Voir Tableau 4). Il est beaucoup plus marqué à partir du secondaire. Près de la moitié des élèves de cette filière et des étudiants universitaires sont concernés. Un peu plus de la moitié des étudiants en FP éprouve ce sentiment plus qu'avant.

Si ce sentiment de décrochage concerne ceux qui ont persisté durant la formation, les enseignants estiment à 30% le taux réel de décrocheurs dans leurs classes et les formateurs « seulement » à 15%.

4.4 Sentiment de décrochage

Tableau 4 : Sentiment de décrochage par les élèves et les étudiants et perception des décrocheurs par les enseignants et les formateurs

Profil	Impression de décrochage	% des effectifs ayant estimé avoir décroché plus qu'avant le confinement	% estimé de décrocheur
Élèves de classe primaire	3,10	19%	
Élèves de classe secondaire	3,40	47,9%	

Étudiants (université)	3,48	48,9%	
Étudiants (FP)	3,52	52,4%	
Enseignants du secondaire			30,88%
Enseignants universitaire			30,38%
Formateur			14,87%
TOTAL	3,44	49%	

Les cases en gris foncé (gris clair) correspondent à des moyennes par indicateur significativement (test t) plus grandes (petites) à l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Comme l'ont indiqué les quelques commentaires recueillis dans cet article les difficultés rencontrées par les répondants apparaissent en lien avec leur équilibre physique et psychosocial. Le Tableau 5 de corrélation entre cette variable « difficultés rencontrées » et nos indicateurs auquel nous ajoutons le sentiment de décrochage le traduit quantitativement.

4.5 Corrélations

Tableau 5 : Corrélations entre les difficultés et les indicateurs du ressenti physique et psychosocial selon les profils des répondants

Indicateurs du ressenti	Elèves et étudiants				Enseignants et formateurs		
	Prim.	Second.	Univ.	FP	Secondaire	Univ.	Formateurs
Impression de décrochage	0,154	,292**	,237**	,271**	. ^a	. ^a	. ^a
Sentiment de son état physique	-,265**	-,130**	-,202**	-,125**	-0,070	0,141	-,187*
Sentiment de son état mental	-,287**	-,168**	-,225**	-,184**	-0,061	0,031	-0,127
Sentiment de sa concentration	-,261**	-,311**	-,353**	-,311**	-0,024	0,121	-,162*
Qualité du sommeil	-,265**	-,123**	-,207**	-,173**	-0,070	-0,073	-0,146
Capacité à faire face aux problèmes	-,218*	-,146**	-0,105	-,187**	-0,059	0,188	-,185*
Sentiment de confiance en soi	-,362**	-,145**	-,271**	-,223**	-0,018	0,120	-,156*
Sentiment de l'estime de soi	-0,154	-,172**	-,167*	-,202**	-0,030	0,088	-0,064

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

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

^a Calcul impossible, car au moins une des variables est une constante.

Mais ce qui retient l'attention à la lecture de ce tableau, c'est la disparité des liens selon les profils. En effet, nous ne remarquons pas de corrélation significative chez les enseignants entre la variable mesurant les difficultés (traduites par 1 pour « Non » et 2 pour « Oui ») et les indicateurs du ressenti. Certaines sont cependant significatives chez les formateurs et manifestement pratiquement toutes très significatives chez les élèves et les étudiants. Pour les apprenants, les corrélations les plus fortes concernent le lien avec la concentration. Elle diminue quand les difficultés augmentent. Le plus fort coefficient s'observe chez les étudiants universitaires. Le lien avec le décrochage est aussi très marqué, comme avec le sentiment de confiance en soi, surtout chez les élèves de primaire. Il est clair également que les liens avec l'état physique, mental et la qualité du sommeil pour les quatre profils d'apprenants sont mis en évidence. Pour les formateurs, si les liens sont moins marqués, ou inexistant avec leur état mental, la qualité du sommeil et leur estime de soi, ils sont significatifs avec les autres indicateurs.

Si nous restons circonspects sur les éventuels liens de causalité que pourraient induire la lecture du Tableau 5, nous nous permettons une analyse des régressions multiple pour mesurer l'influence de nos 7 indicateurs sur la variable mesurant le « sentiment de décrochage ». Elle montre ($R^2=0,41$, $F=5,89$) pour l'ensemble des apprenants

l'influence² de deux variables, le sentiment de concentration et la capacité à faire face aux problèmes. Ces deux variables restent influentes aussi pour les étudiants de la FP et les élèves du secondaire. Mais pour les élèves de primaire, seule la capacité à faire face aux problèmes est influente dans l'équation, et pour les étudiants universitaires seule le sentiment de concentration le reste. Le sentiment de concentration est la constante qui influence le sentiment de décrochage pour les apprenants des cycles secondaires et supérieur.

Plus que nos résultats quantitatifs, les analyses qualitatives précitées donne du sens à ces liens pour nous permettre de mieux les comprendre, voire tenter de les expliquer dans le cadre d'une discussion plus élargie.

5. Discussion conclusive

Le changement de territoire pédagogique permet une flexibilité dans la gestion du temps surtout pour les plus autonomes, mais a été source de difficultés pour la majorité des répondants. Les nombreuses distractions ou occupations du foyer familial, de la « maison » ont gêné la motivation et la concentration indispensable pour le travail d'élève, d'étudiant, de formateur et d'enseignant. D'un autre côté, la vie familiale a été parfois sacrifiée, comme l'indique encore cette élève infirmière quand elle déclare : « j'ai eu l'impression de délaisser ma fille pour les cours ». L'équilibre du temps passé sur chacun des deux territoires, la famille et la formation n'est pas toujours trouvé, surtout pour les plus jeunes à qui le temps des distractions était grand ouvert. Le manque de cadre pour les moins autonome, comme le manque d'accompagnement a été lui aussi source de démotivation. Le décrochage des élèves, pour certains enseignants leur semble exacerbé par la situation. Une enseignante du secondaire pense « avoir définitivement 'perdu' les élèves déjà plus fragiles au niveau de la motivation. Les 'bons' élèves s'en sortent de toute façon, peu importe le système ; les élèves 'en difficulté' perdent leurs repères et ont besoin d'un accompagnement en présentiel ». Le cadre s'assimile aussi au présentiel pour cette élève infirmière qui a « besoin d'un cadre, d'être physiquement avec le professeur, de l'entendre, de le voir bouger dans la pièce ». Si ces réflexions reflètent la nostalgie du territoire présentiel, elles montrent aussi le difficile approvisionnement du nouvel espace pédagogique. Mais pouvait-il s'appriivoiser aussi facilement ?

L'impréparation de la sphère idéale pour rendre l'injonction de la « continuité pédagogique » facilement réalisable au niveau fonctionnel a été manifeste. Les moyens ont manqué, à commencer par l'accompagnement des enseignants et formateurs qui ont dû pour beaucoup se « débrouiller seul » et sans formation préalable, ce qu'indiquent les acteurs. Certains ont simplement répliqué leurs cours sous forme de documents textes, de diapositives, voire de vidéos, mais comme le dit une apprenante, « lire une diapo de 150 pages parfois, sans intervenant et par conséquent pas forcément de réponse c'est pas du tout comme ça que j'arrive à apprendre ». D'autres ont passé beaucoup de temps à préparer leurs cours. Une enseignante universitaire, pourtant aguerrie au numérique « estime à 10 h la préparation d'un cours qui "vaut" 2 h. » (...) Au bout de 15 jours à ce rythme sans weekend et souvent tard le soir, j'étais proche du burnout ». Cette non prise en compte du temps imparti à une réalisation correcte de cours à distance s'est répercuté sur la santé des acteurs. Certains évoquent troubles physiques, douleurs dorsales, épuisement. La surcharge de travail a touché aussi de nombreux apprenants, comme cette étudiante universitaire qui s'est retrouvée « complètement débordée, ce qui a causé beaucoup de stress et de mal-être ». Les difficultés de connexions, d'utilisabilité (ou de facilité d'utilisation des outils), très souvent sans référent technique à disposition, ont fait émerger des sentiments de découragement, de solitude, d'envie d'abandon pour tous ces « Robinsons » sans « Vendredis ». Le confinement a lui aussi généré du stress, notamment chez les élèves infirmiers. En plus des difficultés liées à leur formation à distance ils ont dû braver, comme leurs formateurs, au nom de la réquisition, les services hospitaliers pour prêter main forte aux hôpitaux surchargés.

En comparaison aux dispositifs de FOAD où l'accompagnement technique est un préalable à la formation encadrée par un tuteur, où l'apprenant sait où trouver les ressources et l'aide dont il a besoin, où l'aspect cognitif vaut autant que l'aspect social pour pouvoir recréer de la présence à distance, les dispositifs de « continuité pédagogique » visités par notre enquête ne nous semblent pas avoir atteint leurs objectifs d'inclusion et d'équité. L'accompagnement à distance pour obtenir l'adhésion et la satisfaction de ses utilisateurs nécessite une ingénierie et des moyens humains et matériel qui permettent à tous, ruraux comme citadin, d'y accéder afin d'optimiser le processus de reterritorialisation. Cette expérience montre aussi le chemin idéal à parcourir pour une hybridation de la formation réussie, au sortir de cette épreuve. Au niveau idéal, il s'agirait d'augmenter les moyens humains et matériel, revaloriser le métier d'enseignant et leur formation, au niveau organisationnel de flexibiliser les

² Les termes (ou variables) de l'équation de régression linéaire sont influents quand leur rapport coefficient / écart-type est supérieur à 1,96

emplois du temps, mutualiser les compétences, modulariser les enseignements, réduire les effectifs des classes et promotions et au niveau actoriel de permettre aux enseignants d'avoir le pouvoir d'agir dans des environnements hybrides et des conditions d'exécution conçus pour réaliser simplement l'objectif de leur mission, un accompagnement au savoir favorisant la satisfaction des apprenants.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses universitaires de France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663>
- Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. *Éducation & formation*, 296, 13-30.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, vol. n° 80, no. 2, 2003, pp. 99-131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- 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. <https://doi.org/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., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Collectif de Chasseneuil (Éd.). (2001). *Accompagner des formations ouvertes : Conférence de consensus*. L'Harmattan.
- Désir, C. (2020, 17 mars). Communiqué de presse. Continuité des apprentissages durant la suspension des cours ; <https://desir.cfwb.be/home/presse--publications/publications/continuite-des-apprentissages-durant-la-suspension-des-cours.publicationfull.html>
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses universitaires de France.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97-115. Cairn.info. <https://doi.org/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.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020, mars). [Archive] *Continuité pédagogique—Tous mobilisés ! #MerciAuxProfs*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/archive-continuite-pedagogique-tous-mobilises-merciauxprofs-303276>
- Ministère de l'enseignement supérieur. (2020, mars 13). *COVID-19 : Mesures prises par le gouvernement pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid150297/covid-19-mesures-prises-par-le-gouvernement-pour-les-etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html>
- Paquelin, D., Audran, J., Chopin, H., Hryshchuk-Berthet, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : L'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(3), 365-395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>
- Plateau, J.-F. (2018a). *FOAD et Compétences - Influence d'un dispositif FOAD sur l'acquisition des compétences dans le cadre d'une formation d'auxiliaire de puériculture* - (Thèse). Université de Haute-Alsace, Mulhouse. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01870230/>
- Plateau, J.-F., Coulibaly, B. et Audran, J. (2019). Alternances et reliances dans un dispositif FOAD : cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture. *Transformations*, 19. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02426045> ou <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/264>
- Sénat (2019, octobre). Rapport d'information n°43, *Les nouveaux territoires de l'éducation*. <https://www.senat.fr/rap/r19-043/r19-043.html>
- UNESCO. (2020a, mars 26). *L'UNESCO associe des organisations internationales, la société civile et le secteur privé dans une Coalition pour assurer la #ContinuitéScolaire*. UNESCO. <https://fr.unesco.org/news/lunesco-associe-organisations-internationales-societe-civile-secteur-prive-coalition-assurer>
- UNESCO. (2020b, avril 1). *Coalition mondiale pour l'éducation*. UNESCO. <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>