

Formation, enseignement et Covid Quelles leçons?

Dr Hadj Dahmane et Dr. Jean-François Plateau Maîtres de conférences
Université de Haute-Alsace, Mulhouse.

Contexte

La crise sanitaire COVID-19 a révélé l'importance de l'enseignement à distance ou à « enseigner autrement ». Beaucoup d'universités, n'ayant pas eu le choix, ont tenté de boucler leurs programmes durant le confinement voire après le confinement. Toute la question s'articule autour de la manière dont la pédagogie et l'andragogie se serviraient des nouvelles technologies pour exploiter au mieux les opportunités offertes par la numérisation afin d'éviter « une année blanche ».

Cette question se traite différemment selon qu'il s'agit d'un environnement déjà préparé à une telle évolution technologique, ou d'un environnement parfois étranger à de telles pratiques.

Et là, le mot paradoxe s'impose.

Paradoxe

D'abord la révolution informatique ne date pas d'aujourd'hui et son évolution depuis Von Neumann¹ n'a cessé d'être exponentielle et le 4.0 en témoigne. L'humanité est passé de l'ère industrielle à celle du numérique. Jérôme Chailloux disait : "*Le web est l'invention la plus utile à l'humanité*"².

Ensuite, à signaler que l'enseignement à distance est l'apanage de presque tous les continents et de tous les systèmes et ce depuis plusieurs décennies. Citons, à titre d'exemple, ici, l'UFC, l'université de la formation continue³. Cet organisme visait la numérisation dès le premier jour de sa création en mettant en place dans un premier temps une chaîne audio Radio et une chaîne de télévision dédiées exclusivement et à long terme l'acquisition d'équipements nécessaires pour l'enseignement à distance. La réussite de sa mission est un autre débat et ce dernier mériterait peut-être à lui seul un article scientifique. Citons, par ailleurs, un autre exemple, celui de l'UOC (Université Ouverte de Catalogne), à Barcelone, créé en 1994 et dispensant des cours exclusivement sur Internet. C'est dire que les expériences existent mais la question qui se pose : avons-nous tiré profit de cela ?

1 Von Neumann, l'architecte de l'informatique, <https://www.lesechos.fr/2008/04/von-neumann-larchitecte-de-linformatique-508983>

2 Informaticien français créateur, entre autres, du langage Le-Lisp, et est Directeur de ERCIM, cf : Lisa Eymet, « Les débuts de l'art informatique en France ou la constitution d'un champ artistique autonome par le milieu universitaire, l'exemple de l'université de Paris VIII et de la formation Art et Technologie de l'Image, in Hall, 24 janvier 2018.

3 Fondée en 1990, déployée sur une cinquantaine de centres à travers tout le territoire algérien. Dès sa création, elle se veut moderne, et disposant de nouvelles technologies.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, faute d'anticipation, le COVID-19 a surpris et a chamboulé les pratiques pédagogiques. Néanmoins, en improvisant ou en planifiant, l'enseignement a résisté vaille que vaille et ce grâce à l'apport du numérique. Mais quel regard sur ce déroulement ?

Incontestablement, les réactions furent dans l'urgence, or est-ce que l'essentiel (la pédagogie) n'a pas été altéré. Edgard Morin (2014, p.58) dit : « À force de sacrifier l'essentiel pour l'urgence, on finit par oublier l'urgence de l'essentiel ».

Apports et déperditions

Jean-François Cerisier, professeur à l'université de Poitiers, auteur d'un article publié sur The Conversation⁴ s'interroge sur l'efficacité de la continuité pédagogique dans le contexte de la crise sanitaire COVID-19. L'auteur évoque trois arguments, que, vu leur importance à nos yeux, nous tenons à les reprendre pour les besoins de cet article.

Il signale dans un premier temps, **l'impréparation**. A signaler, ici, que l'impréparation relève, selon les cas, de la pédagogie et de l'équipement et/ou des deux à la fois. S'agissant de l'équipement, on parle bien de fracture numérique, pour ne pas reprendre le discours médiatique. En effet, tous les étudiants ne sont pas équipés de matériel informatique adéquat, voire de matériel informatique tout simplement. S'agissant de la pédagogie, peut-on dire que, tous les enseignants ont les compétences d'ingénierie pédagogique nécessaires à enseignement à distance. Cette question nous semble cruciale car elle s'inscrit, à son tour, dans le dispositif d'enseignement à distance ? En effet, si l'université produit du savoir, il est à signaler qu'elle a ceci de particulier : elle compartimente les disciplines, les sciences, les savoirs et on veut comme argument l'exemple des CNU (Le Conseil National des Universités). Partant, nous pensons sincèrement que l'université manque de vision globale pour ne pas parler de management du savoir. En plus de ces deux points (équipement d'étudiants et formation d'enseignants), il faut signaler l'aspect psychologique des étudiants se trouvant du jour au lendemain coupés de tout contact social (pour certains loin de leurs familles, et pour d'autres, sans ressources puisqu'ayant perdu leurs jobs d'étudiants. L'aspect social et psychologique est primordial car l'être humain est, par définition, un être social, qui a besoin des autres pour apprendre. Barbara Stigler philosophe spécialiste de Nietzsche et professeur à l'université de Bordeaux va au-delà de ce postulat et n'hésite pas à dénoncer la façon dont le numérique altère la qualité d'enseignement. Elle prône l'invention d'autres méthodes d'enseignement pour préserver les relations pédagogiques

⁴ <https://theconversation.com/covid-19-ce-que-la-continuite-pedagogique-nous-apprend-de-lecole-138340>

Jean-François Cerisier, toujours à propos de l'efficacité pédagogique en temps de COVID, signale un deuxième point :**la verticalité du processus**. Il rappelle, au sujet des décisions afin de mener à bien l'enseignement, que, tout vient du sommet de l'Etat, comme injonctions, à suivre impérativement. Il dénonce l'absence de consultations des acteurs pédagogiques sur le terrain : professeurs, étudiants, associations.

Enfin, son troisième argument est celui **des inégalités** à suivre à distance que nous avons d'ailleurs évoqué précédemment. Ainsi, Anne Pétron pense que : « *Peut-être faudrait-il d'ailleurs parler de continuité éducative, qui associe parents, élèves, enseignant.e.s, médiateur.rice.s numériques, cheffe.s d'établissements, etc. En prenant le temps de se coordonner et de réfléchir aux pratiques et aux outils qui permettront à tous de tenir dans la durée.* »⁵

Ces inégalités sont criantes, lorsqu'on passe d'un continent à un autre, d'un pays à un autre.

Quoi qu'il en soit, cette situation et la période de confinement liée aux risques du Covid 19 a amené plusieurs professeurs à modifier leur manière d'enseigner. Ils ont adapté leurs cours, initialement prévus en présentiel, en cours à distance. Et pour les premiers dans des délais très courts ! Alors comment ont-ils procédé face à ces nouvelles contraintes ? Quelles stratégies ont-ils mis en place ? Comment ont-ils développé de nouvelles compétences à cette occasion ?

Nous constatons que les enseignants, principalement ceux de l'enseignement supérieur, ont organisé leur cours de différentes manières :

- A) Certains ont fait appel à la plateforme Moodle. Les cours y sont ainsi déposés sous forme de polycopies pour y être consultés et/téléchargés. Charge aux étudiants de se connecter librement, et ce en l'absence totale du professeur.
- B) D'autres ont privilégié l'envoi de cours en vidéo sous forme de capsule. A constater que de nombreux étudiants se plaignent de cette méthode signalant des picotements des yeux et des douleurs au niveau des cervicales.
- C) D'autres ont opté pour des cours en direct via WebEx, BBB (Big Blue Button), *Screencast-O-matic*, ou encore via Discord. Par ailleurs, quelques-uns ont utilisé Zoom, voire même Facebook. Mais la réussite de ce mode de cours dépend de la stabilité des plateformes.

⁵ <https://louisderrac.com/2020/03/26/selection-darticles-pour-reflechir-a-la-continuite-pedagogique/>

D) Enfin, il a été fait également appel à la méthode de l'enseignement hybride

Perspectives vers une numérisation pédagogique/andragogique

Comme, on l'a signalé, les enseignants se sont trouvés dans une situation d'enseignement à distance forcée, de crise, d'urgence, non préparée, On est donc très loin de ce qui constitue un projet de *digital learning*.

En un mot, Il faut en fait une formation aux pratiques pédagogiques du numérique

La réflexion pour « tirer des leçons » peut s'axer notamment autour de 3 points :

- a) L'intégration des outils numériques dans l'enseignement avant l'entrée à l'université,
- b) La conception de dispositifs d'enseignement,
- c) La formation à la posture de l'enseignant à distance.

Ce dernier point est crucial car assurer la continuité pédagogique n'est pas une sinécure. Il faut penser à la fois la scénarisation des cours à distance et/ou hybride et au tissu social en même temps. L'enseignement suppose l'échange, la communication et le relationnel. La pédagogie d'un enseignement à distance ou hybride est différente de celle d'un enseignement en présentiel. En l'absence d'expression corporelle, absence du paraverbal, de tableau, le décryptage de l'implicite devient incontournable : explicite.

En effet, depuis l'annonce de la pandémie, voilà une année civile, ou 2 années universitaires que la pédagogie est désordonnée, et qui a peut-être perdu un volet essentiel qu'est le contact, l'humanité des profs et des étudiants. Etudiants/ étudiants ou profs/ étudiants ne peuvent plus se croiser réellement, s'enrichir mutuellement via le non-verbal et dès lors se sublimer. L'essentiel dans l'enseignement, notamment universitaire n'est-il pas la confrontation (démonstration/échange/confrontation) disputationes intellectuelles.

Il faut une nouvelle conception et cette dernière ne peut réussir que si elle interroge les résultats obtenus de l'expérience actuelle en conjuguant les efforts de tous les acteurs, toutes spécialités confondues à la recherche de techniques ou de modèles efficace.

Signalons au passage que la réflexion doit prendre, également, en considération deux autres aspects inhérents à l'enseignement en distanciel :

- a) La propriété intellectuelle
- b) Le droit à l'image

Ces deux aspects sont incontournables pour la préservation des relations, et le maintien de la confiance entre les différents acteurs de la pédagogie.

En somme, approcher cette situation de l'enseignement en temps de COVID n'a de sens que si l'on prend en considération les avis des uns et des autres et d'en tirer des conclusions. Là s'inscrit l'intérêt de l'enquête menée auprès d'un large public, aussi bien d'étudiants, d'élèves, que d'enseignants, et de formateurs et ce à travers plusieurs pays.

L'étude pratique

Le printemps 2020 a été marqué par une période de confinement strict en limitant les déplacements d'une heure par jour et dans un rayon d'un km. Cette restriction a généré beaucoup de stress chez les élèves et étudiants, mais aussi chez leurs enseignants. La continuité pédagogique décrétée par les Ministères de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation les ont contraints à un enseignement à distance, alors que beaucoup n'y étaient pas préparés. Cette période a mobilisé notre attention et avec trois autres chercheurs⁶ nous avons créé un questionnaire dont l'objectif était d'enregistrer le ressenti des apprenants de l'école primaire à l'enseignement supérieur universitaire ou de la formation professionnelle (FP), comme de leurs enseignants ou formateurs, face à cette situation inédite. L'analyse de plus de 5000 réponses nous a permis de commencer à communiquer sur ce sujet en regroupant élèves et étudiants pour comparer leurs réponses à celles de leurs enseignants (Plateau, 2020). Nous prolongeons ici les analyses de cette première restitution dans le but de mieux comprendre les problèmes rencontrés par les différents acteurs et aussi celui de susciter des réflexions pour ouvrir des perspectives de progrès.

Notre cadre théorique s'appuie sur quelques concepts, ceux de dispositif de FOAD, des technologies et plus précisément de la clinique des usages.

La méthodologie sur laquelle s'appuie cette contribution est mixte, à savoir l'administration d'un questionnaire composé de variables quantitatives pour réaliser des analyses statistiques et d'autres textuelles pour une approche qualitative des données.

L'écriture de cette contribution suit le fil du diaporama utilisé lors du colloque international du 17 mars 2021, organisé par les universités de Aïn Temouchent-Belhadj Benchaib et le laboratoire ELIFAF de

⁶ Il s'agit de trois membres du LISEC *Isabelle Jugé-Pini, docteure en Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF), professeur agrégée d'Allemand, de Pascale Schairer, doctorante en SEF, enseignante en collège et Benoît Tielemans, docteur en SEF et psychologue, consultant*

l'Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, intitulé « *Enseignement supérieur et pandémie Covid-19. À l'ère du confinement et post-confinement, quelles réflexions, quelles perspectives* ». Des perspectives et des suggestions concrètes compléteront la discussion provoquée par nos analyses.

Contexte et méthodologie de l'étude

7 questionnaires ont été construits avec 3 autres chercheurs durant le confinement à partir de mars-avril 2020. 7 questionnaires représentant 7 cibles :

- les élèves de classes primaires,
- ceux de collège,
- de lycée,
- du secondaire belge,
- de l'enseignement supérieur universitaire
- de la formation du domaine sanitaire et social
- et les enseignants avec les formateurs

Les réunions se sont faites à distance en visioconférence. Nos questionnaires ont été bâtis sur une plate-forme collaborative à l'aide d'un tableur.

Nous avons souhaité comprendre ce qui, avec le confinement, avait changé dans le quotidien des apprenants et étudiants comme dans celui des enseignants et formateurs. Ainsi, nous avons préparé les outils de mesure du niveau de satisfaction des répondants par rapport à l'enseignement à distance et avec quelques indicateurs ceux de leur bien-être subjectif et pour les apprenants et étudiants celui de leur sentiment de décrochage. Les difficultés rencontrées, le niveau de crainte par rapport à la covid et les changements dans le mode d'organisation, comme dans les relations entre pairs et entre enseignants/formateurs et apprenants, nous a également mobilisé pour créer les indicateurs adéquats. Plus généralement, le fait de savoir si cette situation avait provoqué un changement identitaire voire des propositions de changement dans les établissements et le système éducatif a été aussi questionné.

Ce travail a permis de gérer un ensemble de questions, donc de variables, communes aux différents publics à atteindre, de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire.

L'intitulé de nos questions a été adapté à la disparité des profils. Ainsi le tutoiement a été réservé aux élèves de primaire et de collège français et du secondaire belge (équivalent collège-lycée en France), le vouvoiement aux autres.

Dans cet autre exemple ayant trait au changement identitaire la question est formulée ainsi pour les enseignants : « *Cette expérience de travail à distance vous amène-t-elle à modifier la conception de votre identité professionnelle ?* » et comme cela pour les jeunes apprenants :

« *Penses-tu que cette expérience a changé quelque chose chez toi en tant qu'élève ? ou pour les lycéens : « que lycéen ? »* »

Une fois les questionnaires adaptés et adoptés, après consensus, ils ont été saisi sur la plate-forme LimeSurvey, puis testés avant leur diffusion.

Chacun d'entre-nous a adressé à ses réseaux respectifs le(s) lien(s) vers le(s) questionnaire(s) adéquat(s).

Des relances ont été réalisées selon besoin (manque de réponses) et possibilité (nombre de correspondants).

Ces questionnaires exploratoires ont pour objectif d'analyser les ressentis des acteurs(élèves, étudiants, enseignants ou formateurs) faceaux dispositifs de continuité pédagogique mis en place.

Nous avons récolté 5022 réponses exploitables, répartis comme suit (Voir Figure 1.)

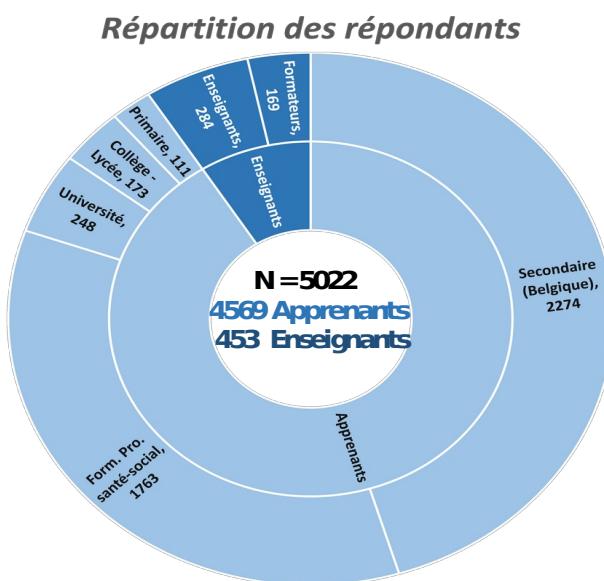


Figure 1: répartition des réponses selon profil

Les femmes représentent 74% de l'échantillon. Elles sont nettement majoritaires (Voir Figure 2.) : elles représentent 74% de l'effectif complet. Elles sont très nombreuses parmi les étudiants des secteurs de la santé, en très grande proportion dans le profil des étudiants de la santé et du social.

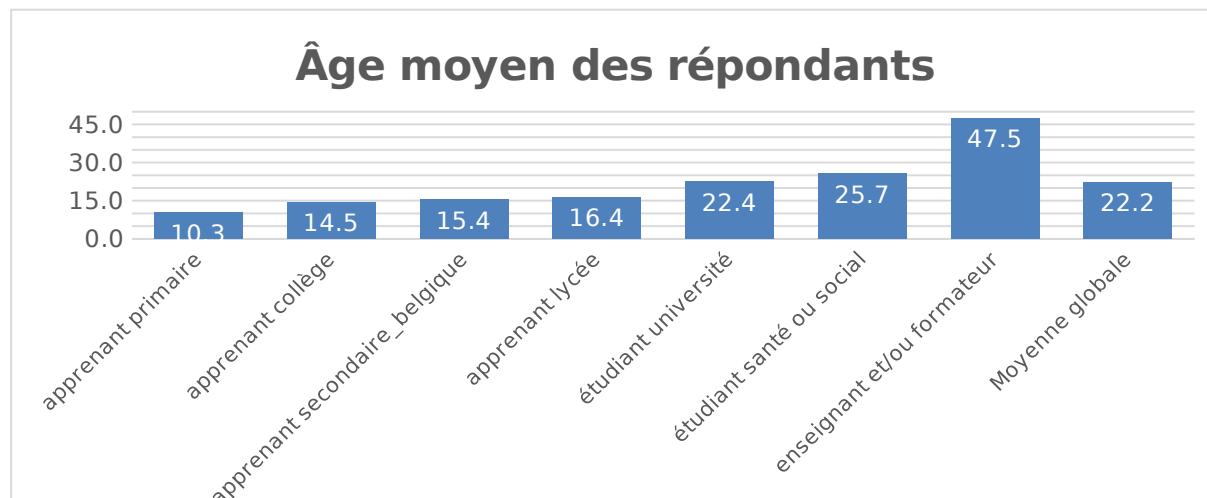


Figure 2 : Répartition par sexe et profils

L'âge moyen (Voir Figure 3.) des apprenants (étudiants compris) est d'un peu plus de 19 ans et demi, celui des enseignants et formateurs de 47 ans et demi

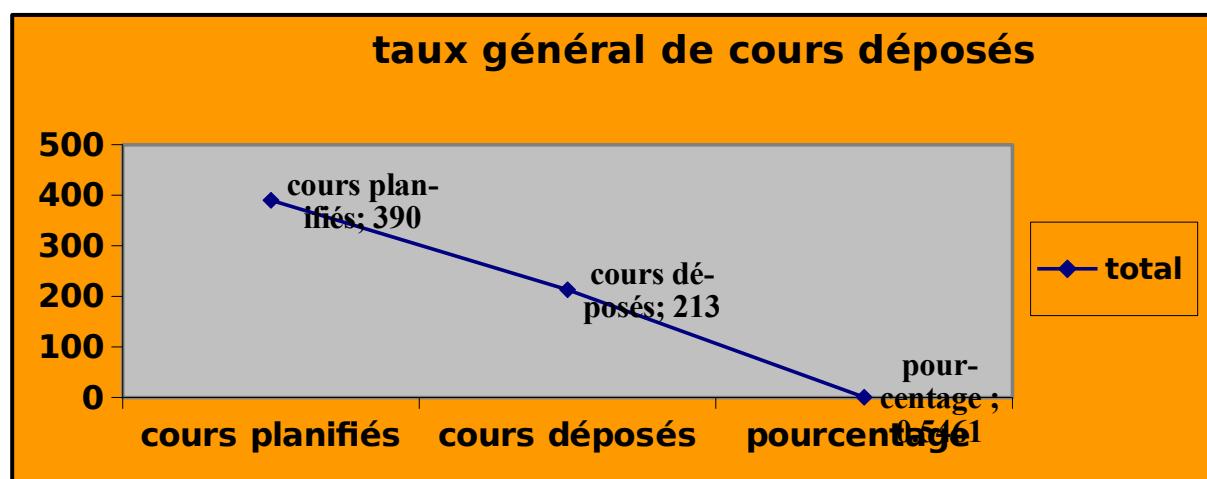


Figure 3 : âges moyens selon profils

Pour faciliter les comparaisons entre les différents profils, nous avons regroupé toutes les réponses dans une seule matrice d'un tableur. Pour leur analyse, des importations ont été réalisées avec les logiciels Sphinx et SPSS pour les traitements quantitatifs et vers IRaMuTeQ pour faciliter l'analyse qualitative.

Supports théoriques

Notre contribution fait d'abord référence à **l'approche ternaire des dispositifs** en formation et ses trois dimensions : idéelle, fonctionnelle de référence et actorielle.

Le dispositif idéal est constitué par l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet La dimension idéelle du dispositif est sa boussole et son fil directeur. (...) « Le dispositif fonctionnel de référence correspond à la mise en actes de l'idéal ». (Albero, 2010).

Pour notre étude, nous considérons la continuité pédagogique comme dispositif idéal, l'organisation des cours comme dispositif opérationnel ou fonctionnel explicite et la restitution du vécu par les apprenants et les enseignants et formateurs comme dispositif actuel (Voir Figure 4). En ce sens, notre méthodologie, par le questionnement des acteurs se calque sur ce support théorique pour analyser la portée et la légitimité de l'ingénierie mise en place par la disposition fonctionnelle normalement en phase avec la continuité pédagogique orientée par la disposition idéelle. Cette expérience pratique relatée par les acteurs depuis leur terrain, en l'occurrence de chez eux durant le confinement du printemps 2020, devrait nous apporter des repères sur la perception de la continuité pédagogique mise en place.

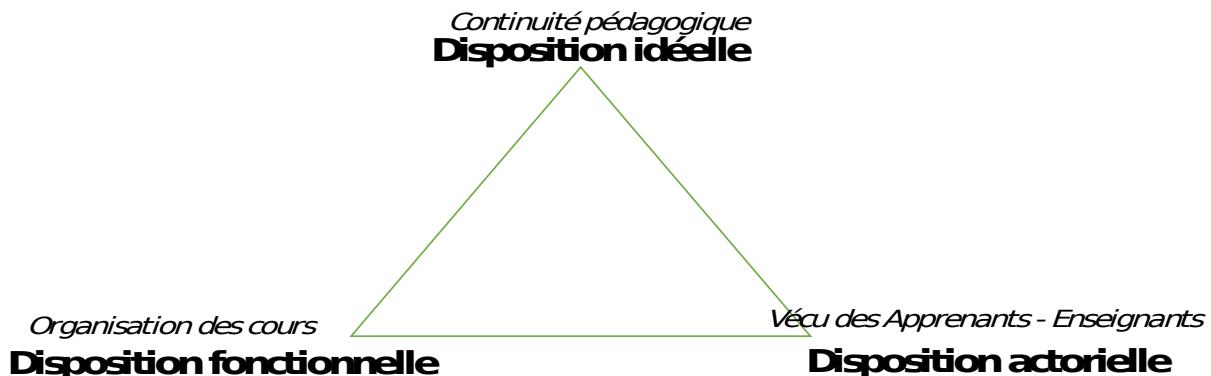


Figure 4 : Approche ternaire des dispositifs en formation (Albero, 2010)

La réalisation d'une continuité pédagogique a imposé l'utilisation de **dispositifs de formation à distance**. Ceux-ci, pour être opérationnels nécessitent la prise en compte de différents facteurs. L'apport de la littérature consacrée à l'étude des dispositifs de formation à distance nous paraît utile, sinon indispensable. Il s'agit de notre second support théorique. La situation de confinement ayant été

provisoire nous nous appuyons essentiellement sur l'étude des FOAD (Formation Ouverte et à Distance). Leur efficacité s'évalue par l'adaptation de l'accompagnement pédagogique au degré d'autonomie de l'utilisateur durant le processus de formation, par le maintien de sa persistance, de sa motivation, étayés par une ingénierie permettant à l'aide de ressources multiples et d'un accompagnement de type coopératif ou collaboratif d'agir sur trois leviers : la (méta)cognition, la technique et la communication (Collectif de Chasseneuil, 2001). L'ouverture ne se limite pas à l'alternance entre formation à distance et en présentiel. Elle se révèle aussi quand « des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique » (Jézégou, 2008, p.97) sont permises. Liberté du choix des supports, ce qui suppose une ingénierie robuste avec une multiplicité de parcours. Cette liberté ne concerne que certains dispositifs. Ces derniers peuvent être classés selon trois modèles. L'un est « radical » quand il ne dispose que de peu de supports humains et beaucoup de « ressources scénarisées », au contraire d'un autre, « soutenu », accompagnant l'autonomisation des apprenants ou encore d'un troisième « 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 est plus affinée. Elle se base sur une classification à 5 dimensions issue des travaux de Charlier, Deschryver, & Peraya (2006) en élaborant un cadre de référence (Deschryver et al., 2011) : « La mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielle et distante (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) » (Burton et al., 2011, p. 73). Leur enquête auprès de 22 universités francophones Europe et Canada), a complété les 5 dimensions par 14 composantes. Pour la première dimension, il s'agissait de jauger le niveau de participation en présentiel et à distance, pour la seconde d'évaluer le type d'accompagnement (méthodologique et métacognitif), pour la troisième de constater ou non la mise à disposition d'outils d'aide, de gestion et de communication, de ressources multimédias, de travaux multimédia et d'outils de communication synchrone. La possibilité de commentaires par les étudiants et d'*« objectifs réflexifs et relationnels »* concernait la quatrième dimension et le « choix de liberté des méthodes pédagogiques » et de « recours aux ressources et acteurs externes » la dernière (*op. cit.*, p. 76).

L'analyse des résultats de leur enquête a permis de dégager six types de dispositifs (*ibid.*, pp. 81-88) :

- 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.

Il est intéressant de noter cette progression depuis des dispositifs peu ouverts, sans interaction vers ceux plus ouverts. La distinction « enseignement/apprentissage » a été plus marquée et reprise en 2012 avec Daniel Peraya. Associé à d'autres chercheurs du projet Hysup, il a fait évoluer cette typologie en reclassant les six types de dispositifs de formation hybrides en deux groupes, l'un représentant les dispositifs centrés sur l'enseignement et le second ceux centrés sur l'apprentissage, en ajoutant pour chacun des types une métaphore (Peraya et al., 2012).

Pour les dispositifs centrés sur l'enseignement, la métaphore de « la scène » concerne la médiatisation des ressources en mode texte, celle de « l'écran » un mode axé sur la médiatisation des ressources multimédias et celle du « cockpit » un mode intégrant des outils, comme les plannings ou des espaces pour la restitution des travaux. En 2014, suite à une nouvelle étude, Marcel Lebrun et plusieurs chercheurs inscrits dans le projet Hysup rebaptisent cette 3^{ème} métaphore en « le gîte ». On y retrouve la composante « *recours à des ressources et à des acteurs externes au monde académique* ». Cette métaphore, qualifiée de paradoxale par ses auteurs, rend « *compte d'un lieu plutôt traditionnel et accueillant des hôtes de diverses provenances* » (Lebrun et al., 2014).

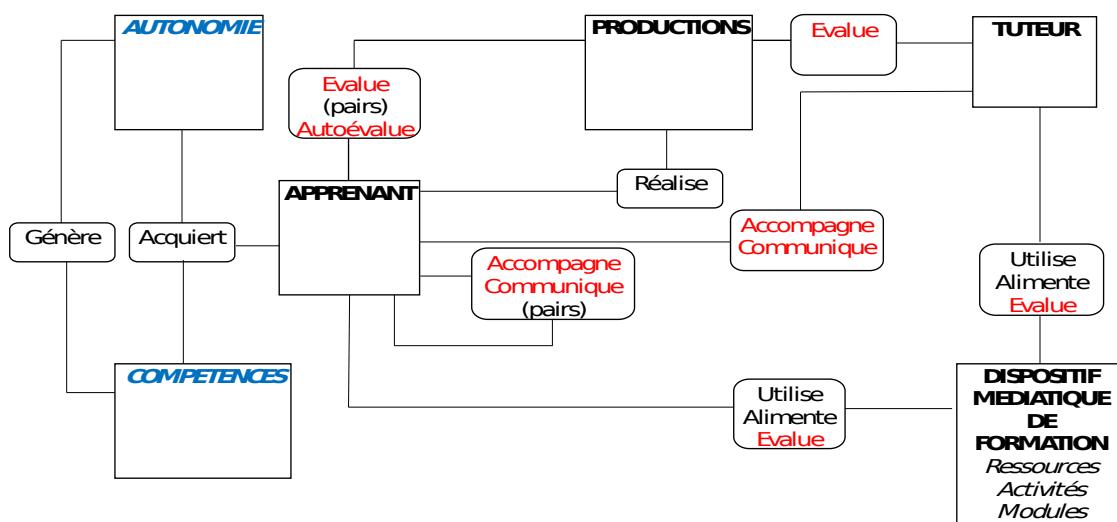
Pour le groupe apprentissage, le type 4 (ou « l'équipage ») concerne le soutien au processus de construction des connaissances par la mise à disposition d'outils. Les interactions sont régulées par l'enseignant ; il gère le suivi des étudiants. Des outils comme les forums, wikis, cartes conceptuelles facilitent la communication et la métacognition.

« L'espace public », rebaptisé « le métro », est basé sur la participation des étudiants, soutenu par un accompagnement conséquent, tout en conservant une ouverture à des ressources externes. Le dispositif est scénarisé et les activités sont nombreuses et diverses.

Le 6^{ème} type, « l'écosystème » recueille l'ensemble des composantes présentes dans les autres types. Il exploite les activités au travers d'une pédagogie active dotée d'un accompagnement méthodologique et métacognitif, d'une médiatisation riche et variée avec une ouverture à des ressources externes et le choix pour l'apprenant de son parcours.

Notre thèse (Plateau, 2018), construite autour d'un dispositif de FOAD efficace nous a permis de modéliser les interrelations indispensables pour que médiation et médiatisation fassent bon usage et surtout rendent possible l'acquisition de connaissances ou de compétences, finalité de l'enseignement comme de la formation.

La figure 5 montre que la relation pédagogique se déroule au fil d'une communication et d'un accompagnement proactif entre apprenants et formateurs ou enseignants mais aussi entre pairs. Les ressources, activités et modules composant le dispositif médiatique de formation, évalués fréquemment par leurs utilisateurs, permettent ces échanges. La formation suit un programme et suppose la réalisation de productions pour valider les compétences acquises durant le processus.



* Ce modèle s'inspire de la conceptualisation de données préconisée par la méthode Merise (Matheron, Daumard, & Tardieu, 1994)

Figure 5 : modèle relationnel de la FOAD centrée sur apprentissage

Si ce modèle s'applique pour l'enseignement comme pour la formation professionnelle (FP), cette dernière fait intervenir d'autres acteurs, ceux du domaine concernant le métier, les formateurs terrains. Un autre modèle (Voir Figure 6), celui de l'alternance intégrative médiatisée (Plateau, 2018; Plateau et al., 2019) rend mieux compte, dans ce cas, des interrelations entre les acteurs de la formation et les objets mis en place, non seulement, en présentiel, à distance mais aussi de celles qui concernent le domaine informel. Les réseaux sociaux et d'autres objets et acteurs externes à la formation sont en effet utilisés par les apprenants pour construire leurs compétences

La figure 6 met en exergue, avec la métaphore du cube, trois pyramides illustrant les relations entre acteurs et objets d'apprentissage. La base de la pyramide bleue représente celles entretenues par l'apprenant avec ses formateurs du centre de formation ainsi que du terrain professionnel autour des

compétences à acquérir. Au sommet se situe le formateur référent en charge du suivi individuel de l'apprenant. Dans le cas d'une formation à distance, une seconde pyramide se constitue. Elle concerne l'espace médiatique, en vert sur la Figure 6. Celui-ci est constitué de deux tétraèdres. Le premier constitue l'espace de médiation pédagogique avec à l'un des sommets, les médias formels utilisés par les apprenants et les formateurs par le biais du dispositif de formation à distance. À ces médias, sont adossés ceux du service de documentation ou de la bibliothèque consultables à distance. Les médias formels (ressources, activités, modules) sont créés par les formateurs concepteurs (leur rôle est parfois doublé de celui d'accompagnateur). Ils sont mis en place en collaboration avec les référents techniques si besoin. Cet espace de médiatisation constitue le deuxième tétraèdre. Les référents techniques sont aussi utiles pour aider à l'appropriation du dispositif et de ses objets d'apprentissage en début de formation. 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). Ces référents techniques sont en relation avec les autres acteurs. Une troisième pyramide achève cette modélisation. Il s'agit de l'espace informel, mixant les espaces publics et privés avec les réseaux sociaux, les sources de documentations du Web, les contacts avec des professionnels. L'espace informel, quant à lui, est utilisé par l'apprenant pour consolider, diversifier ses compétences et enrichir ses relations sociales et professionnelles.

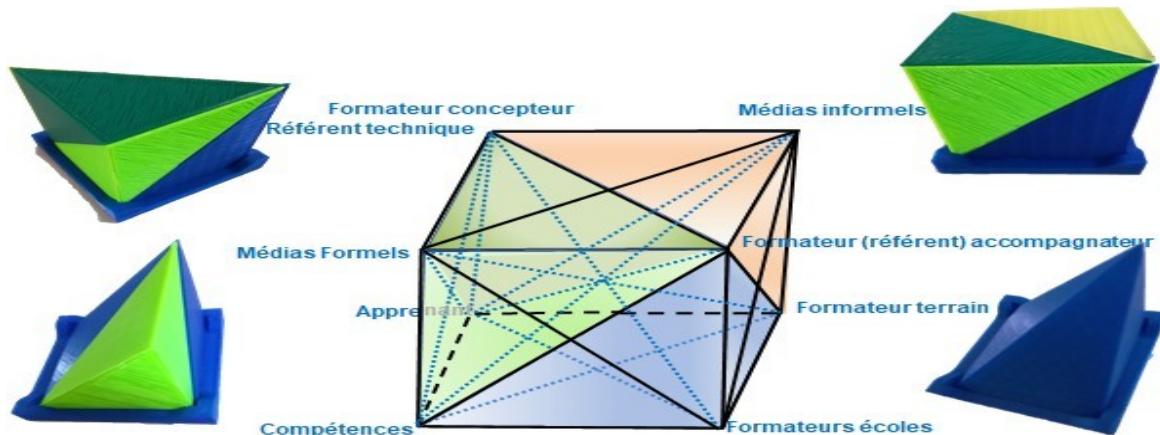


Figure 6 Modèle de l'alternance intégrative médiatisée

Nous nous appuierons sur ces modélisations pour mieux comprendre les reliances et déliances (Bolle De Bal, 2003) intervenues durant la période de confinement à laquelle nous nous intéressons.

Nous ajoutons dans notre cadre théorique la clinique des usages (Bobillier Chaumon, 2016). Elle prolonge les modèles d'acceptabilité sociale des technologies (TAM). L'appropriation des outils à laquelle le précédent modèle s'est arrêté un temps pour montrer son lien avec le support des référents techniques, dépend aussi côté utilisateur de son degré de conviction de l'utilité de l'outil pour améliorer sa performance (*utilité perçue*), comme de sa facilité d'utilisation (*utilisabilité perçue*). Nous retenons surtout de la clinique des usages le passage par quatre catégories d'analyses (individuelles ou personnelles, organisationnelles ou impersonnelles, relationnelles ou interpersonnelles et identitaires ou transpersonnelles). L'appui d'indicateurs permettra d'identifier si les conditions d'acceptance de l'usage des technologies sont réunies (*op.cit*). Cette approche nous semble utile pour répertorier les éléments reliant et déliant concernant l'usage des technologies, à partir des données recueillies par notre questionnaire.

Résultats

L'appréciation de la formation

Si la moitié des répondants n'ont pas apprécié la formation à distance (Voir Tableau 1), les enseignants et les formateurs l'ont mieux apprécié que les apprenants.

Le détail des résultats des apprenants montre une appréciation moindre chez les étudiants de la FP (la plupart sont en instituts de formation de soins infirmiers). La difficulté pour mettre en place les travaux pratiques à distance est une des explications

Les formateurs ont mieux apprécié la formation distante que les enseignants

Tableau 1 : Appréciation de la formation à distance

Profil / Appréciation formation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Apprenants-étudiants	17,6%	50,0%	32,5%	100%
Enseignants-formateurs	10,4%	49,6%	40,1%	100%
TOTAL	16,9%	49,9%	33,2%	100%
Profil / Appréciation formation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	12,5%	59,2%	28,2%	100%
Étudiants (université)	14,1%	50,4%	35,5%	100%
Apprenants (secondaire)	22%	43,5%	34,5%	100%
Apprenants (primaire)	7,2%	45,0%	47,7%	100%
TOTAL	17,6%	50,0%	32,5%	100%
Profil / Appréciation formation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	9,5%	43,2%	47,3%	100%
Enseignants	10,5%	53,8%	35,6%	100%
TOTAL	10,1%	49,8%	40,1%	100%

Le dendrogramme issu de l'algorithme de la méthode de classification descendante de Reinert, intégré à IRaMuTeQ (logiciel de textométrie) et généré à partir du corpus des répondants ayant déclaré avoir apprécié la formation fait ressortir les éléments les plus saillants (Voir Figure 7) :

- 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),
- voir ses pairs et ses enseignants et pouvoir obtenir des réponses à ses questions (28% dans la classe 2).
- garder un lien social et pédagogique, s'entraider (21,1% dans la classe 3),

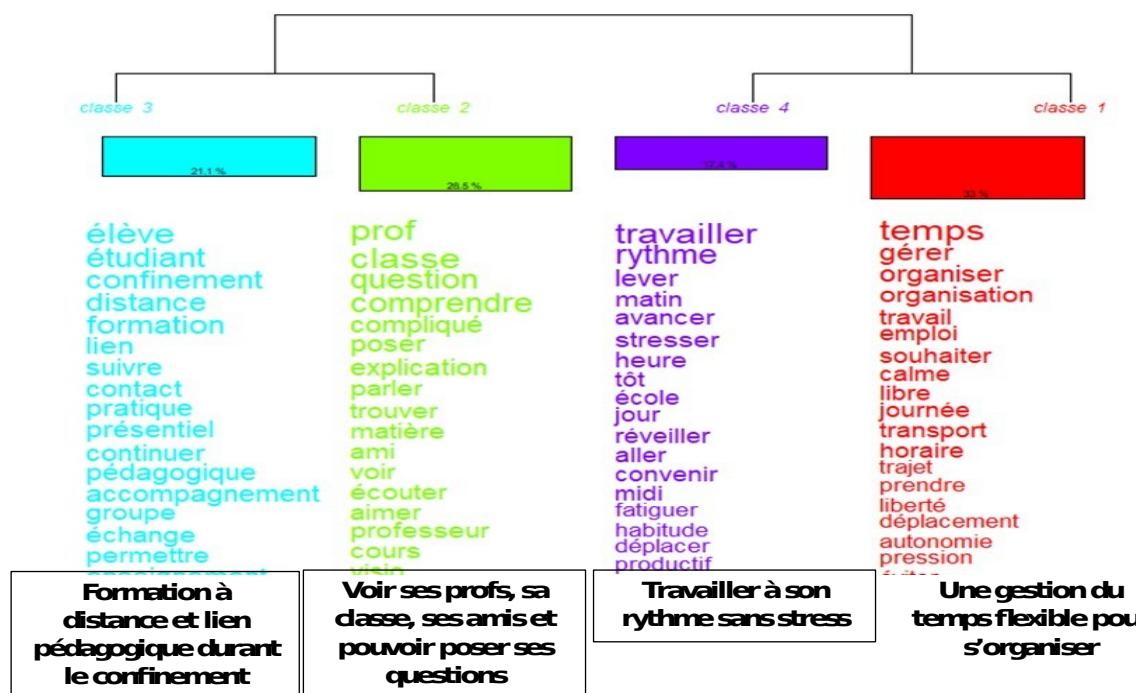


Figure 7 : Appréciation positive de la formation à distance

À l'inverse (Voir Figure 8), les répondants n'ayant pas aimé cet enseignement ou apprentissage distant évoquent :

- Un manque ou un besoin de contacts humains, d'interaction, surtout pour les élèves et certains étudiants de la FP(social).
- Pour les *apprenants du secondaire* des difficultés de compréhension liées à celles d'obtenir facilement des explications de la part des *enseignants* ou de leurs pairs. Côté *enseignants*, outre le fait d'avoir dû se familiariser avec les systèmes mis en place, le distanciel n'a pas apporté les mêmes facilités que le présentiel pour expliquer et communiquer

- Bon nombre de répondants ont peiné à s'organiser entre une surcharge de travail et l'environnement de « travail à la maison » avec plutôt les distractions, ceci concerne surtout les plus jeunes, ou tous les répondants lorsqu'il s'agit de contraintes liées au confinement.

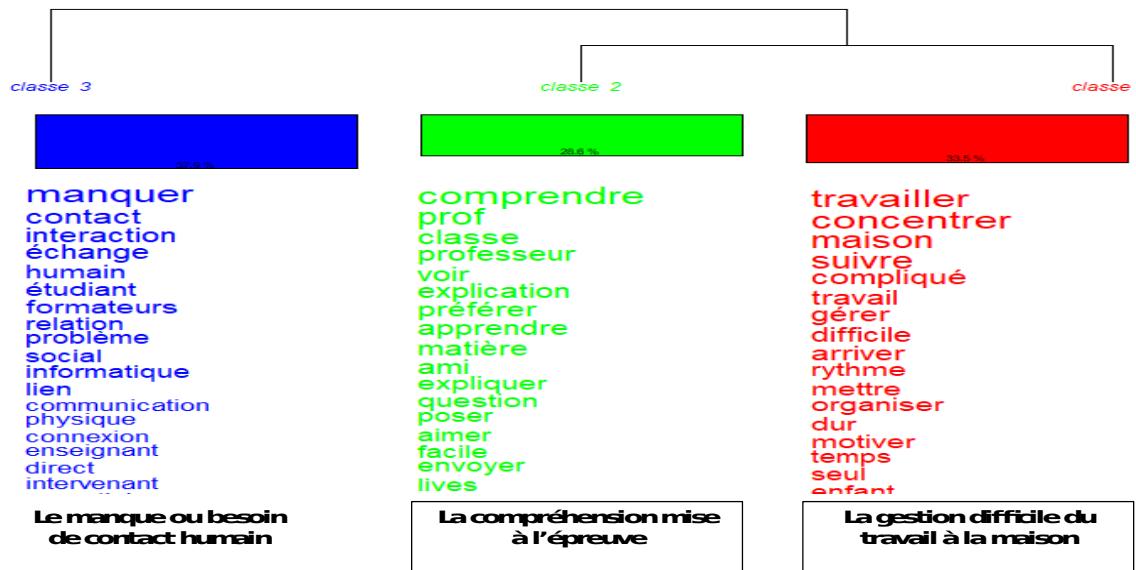


Figure 8 : Les appréciations négatives de la formation distante

Les difficultés rencontrées

Les difficultés liées à la perte de motivation en jaune sur le graphique de la Figure 9 se constatent quel que soit le profil des apprenants.

Cette perte de motivation est beaucoup moins présente chez les enseignants et formateurs qui éprouvent beaucoup plus de difficultés au niveau du matériel, des compétences numériques et de la charge de travail que les apprenants.

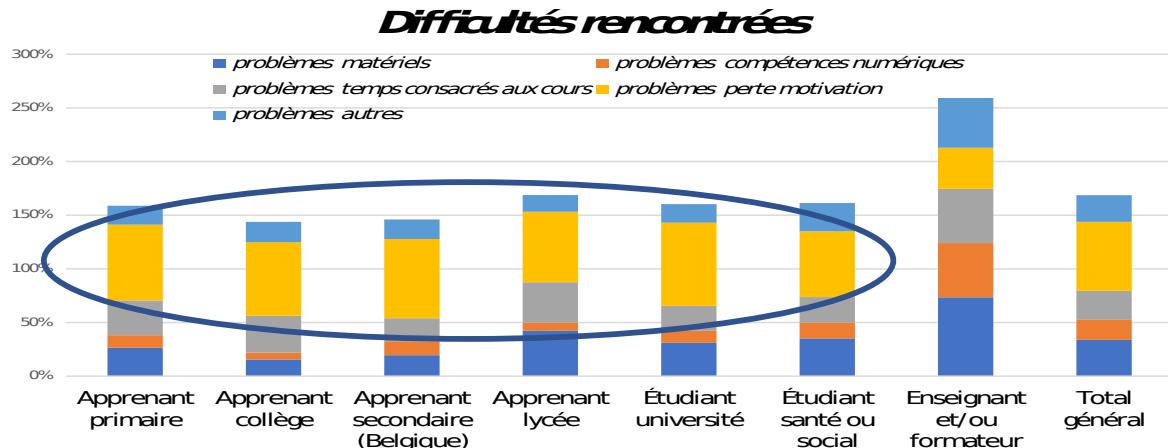


Figure 9: Difficultés rencontrées

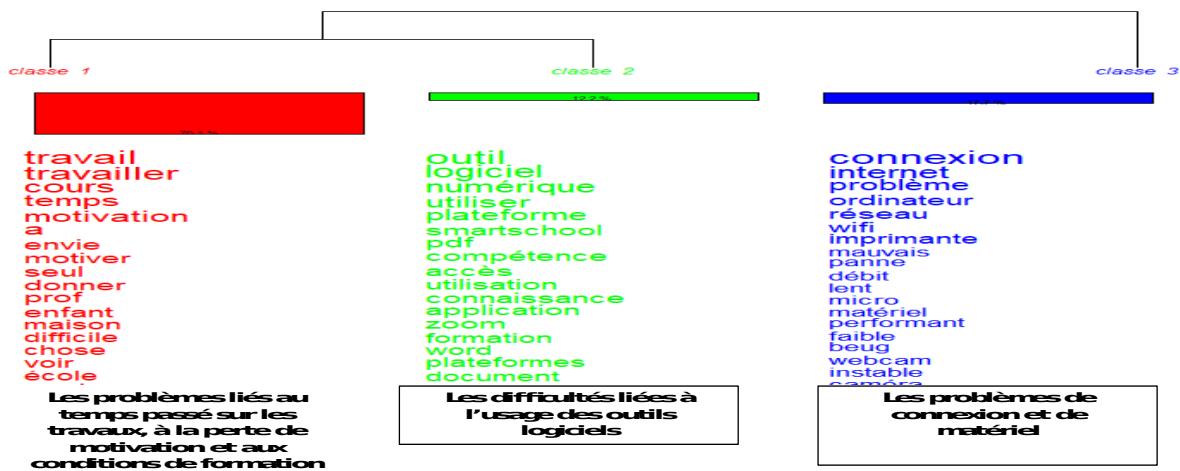


Figure 10 : Expression des difficultés rencontrées

L’analyse Reinert avec IRaMuTeQ met des mots sur ces difficultés (Voir Figure 10).

Les classes 2 et 3 retracent les détails des difficultés liées à l’usage des matériels, parfois défaillants et à celui des logiciels et des plateformes. Elles relatent surtout les discours des enseignants (classe 2) et étudiants (classe 3).

La classe 1 (70% des réponses) regroupe les difficultés liées à la pression du temps, à la perte de motivation et éclaire sur les autres aspects liés plus spécifiquement aux conditions de formation et de confinement. Elle concerne davantage les apprenants du secondaire.

La perte de motivation des apprenants est souvent liée au manque de cadrage, de notes, de suivi, voire de cours, et à la solitude ressentie durant cette période. La surcharge de devoirs, la difficulté à travailler en groupe et à joindre les enseignants est présente dans de nombreux discours. Les difficultés personnelles et environnementales, les charges familiales génèrent du stress, de l'anxiété, voire certains symptômes de mal-être associés à des troubles physiques chez les étudiants. La conciliation des études et du travail ou des stages pour les apprenants issus de la formation professionnelle est difficile pour certains. La « réquisition » de certains étudiants du domaine de la santé comme leurs formateurs, dans les services hospitaliers laisse des traces importantes sur leur état mental. Les conditions environnementales et familiales des formateurs, comme des enseignants, ressemblent à celles des étudiants, auxquelles s'ajoutent des troubles physiques plus marquants (douleurs dorsales, fatigue, surmenage, stress) associés à un surcroît de travail.

Changement dans les relations enseignants-formateurs/apprenants

Les enseignants et formateurs voient beaucoup plus de changement dans les relations avec leurs apprenants ce qui n'est pas réciproque (Voir Tableau 2). Les étudiants en FP et université perçoivent plus les changements de relations avec leurs enseignants que les apprenants des sections primaire et secondaire.

On note, parmi les commentaires, une communication et un accompagnement ambivalents, parfois privilégiés mais plus souvent teintés d'une perte de confiance, de soutien, d'une absence de lien et/ou d'échanges principalement chez les étudiants FP et leurs formateurs. Dans une autre classe, enseignants et formateurs notent des relations ambivalentes et vécues différemment maintenues principalement par mail pour pouvoir répondre aux questions posées par les cours à distance. Toutefois, chez bon nombre d'élèves du secondaire, chez les étudiants, les enseignants sont perçus plutôt comme proches, à l'écoute, compréhensifs, attentifs, moins sévères, solidaires et bienveillants.

Tableau 2 : Relation entre apprenants et enseignants ou formateurs

Profil / Relation prof-élèves	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Elèves-étudiants	14,7%	54,9%	30,4%	100%
Enseignants-formateurs	7,7%	18,3%	74,0%	100%
TOTAL	14,1%	51,6%	34,3%	100%
Profil / Relation prof-élèves	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	8,1%	52,8%	39,2%	100%
Étudiants (université)	9,3%	56,0%	34,7%	100%
Apprenants (secondaire)	20,4%	56,0%	23,6%	100%
Apprenants (primaire)	6,3%	64,0%	29,7%	100%
TOTAL	14,7%	54,9%	30,4%	100%
Profil / Relation prof-élèves	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	7,7%	20,7%	71,6%	100%
Enseignants	8,0%	16,7%	75,3%	100%
TOTAL	7,9%	18,2%	73,9%	100%

Tableau 3 : Relations entre pairs

Profil / Relation entre pairs	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Elèves-étudiants	8,1%	55,0%	36,9%	100%
Enseignants-formateurs	7,7%	40,6%	51,7%	100%
TOTAL	8,1%	55,0%	36,9%	100%
Profil / Relation entre pairs	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	7,7%	48,7%	43,6%	100%
Étudiants (université)	10,9%	53,2%	35,9%	100%
Apprenants (secondaire)	8,1%	59,7%	32,2%	100%
Apprenants (primaire)	7,2%	56,8%	36,0%	100%
TOTAL	8,1%	55,0%	36,9%	100%
Profil / Relation entre pairs	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	8,3%	32,5%	59,2%	100%
Enseignants	7,6%	44,7%	47,6%	100%
TOTAL	7,9%	40,1%	52,0%	100%

Changement dans les relations entre pairs

Les enseignants et formateurs voient plus de changements avec leurs pairs que les apprenants (Voir Tableau 3). Plus de la moitié ne voit aucun changement.

Sur ce critère, les étudiants en FP se distinguent significativement des étudiants universitaires et des élèves du secondaire. Les formateurs perçoivent également plus de changement dans leur relation avec leurs pairs que les enseignants.

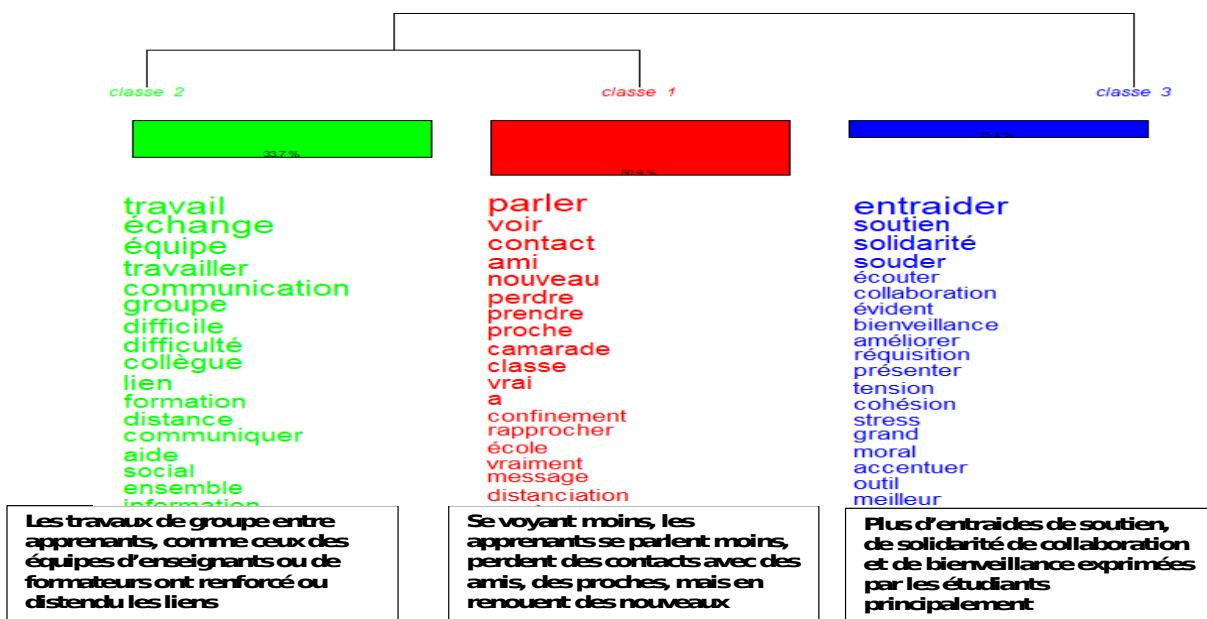


Figure 11 : Changement dans les relations entre pairs

Les commentaires de la classe 1 (voir Figure 11) indiquent que les travaux de groupe entre apprenants, comme ceux des équipes d'enseignants ou de formateurs, ont renforcé ou distendu les liens. Les propos de cette classe sont émis surtout par les enseignants et étudiants FP. Les apprenants du secondaire voient leurs réponses surtout se concentrer dans la classe 2. Ils évoquent que se voyant moins, ils se parlent moins, perdent des contacts avec des amis, des proches, mais en renouent des nouveaux. Plus d'entraides de soutien, de solidarité de collaboration et de bienveillance sont exprimées par les étudiants principalement (classe 3).

Changement dans son organisation personnelle

L'influence de l'expérience de la formation à distance sur l'incitation à modifier l'organisation de leur travail personnel est très significativement plus importante (70%) chez les enseignants et formateursque chez les apprenants (Voir Tableau 4). Chez eux, ce sont surtout les élèves de primaire et secondaire qui ont manifesté très significativement un changement de leur organisation personnelle en comparaison avec les réponses des étudiants.

Tableau 4 : Changement de son organisation personnelle

Profil / Changement organisation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Elèves étudiants	10,9%	56,9%	32,2%	100%
Enseignants-formateurs	8,8%	21,2%	70,0%	100%
TOTAL	10,7%	53,7%	35,6%	100%
Profil / Changement organisation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	12,3%	58,3%	29,4%	100%
Étudiants (université)	10,1%	61,3%	28,6%	100%
Apprenants (secondaire)	10,0%	55,7%	34,3%	100%
Apprenants (primaire)	9,9%	51,4%	38,7%	100%
TOTAL	10,9%	56,9%	32,2%	100%
Profil / Changement organisation	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	7,1%	16,0%	76,9%	100%
Enseignants	9,5%	23,3%	67,3%	100%
TOTAL	8,6%	20,5%	70,9%	100%

Au niveau des discours, une meilleure organisation du temps et du travail personnel (9,3% dans une classe) et pouvoir travailler de façon mieux répartie et plus efficace (19,4%) est surtout évoquée par les étudiants en FP.

Avoir appris à mieux s'organiser et gérer son temps (32,6%) regroupe surtout les réponses des élèves de Primaire et collège.

Une utilisation accrue des outils numériques au profit des élèves (38,7) concerne principalement les enseignants mais aussi des étudiants en FP

Le Changement identitaire

On ne constate pas de différence significative entre les enseignants et les apprenants pour ce qui est de l'influence du confinement sur leur changement identitaire. Plus de la moitié ne voit aucun changement (Voir Tableau 5). Mais entre les apprenants des différences significatives sont présentes entre chacune des strates, sauf entre secondaire et primaire.

Tableau 5 : Changement identitaire

Profil / Changement identitaire	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Elèves étudiants	13,1%	55,5%	31,5%	100%
Enseignants-formateurs	15,5%	58,1%	26,5%	100%
TOTAL	13,3%	55,7%	31,0%	100%
Profil / Changement identitaire	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Étudiants FP (santé-social)	15,5%	61,9%	22,5%	100%
Étudiants (université)	16,1%	71,8%	12,1%	100%
Apprenants (secondaire)	11,1%	49,7%	39,1%	100%
Apprenants (primaire)	10,8%	42,3%	46,8%	100%
TOTAL	13,1%	55,5%	31,5%	100%
Profil / Changement identitaire	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	12,4%	54,4%	33,1%	100%
Enseignants	17,5%	60,0%	22,5%	100%
TOTAL	15,5%	57,9%	26,6%	100%

Les étudiants de la FP sont plus enclins que les étudiants universitaires à constater un changement de leur identité, mais beaucoup moins que les plus jeunes.

Les formateurs quant à eux voient en plus grande proportion (33,1%) que les enseignants (22,5%) leur identité se modifier

Les commentaires évoquent principalement un changement d'identité pour les étudiants devenant professionnels, un métier en devenir avec de nouvelles compétences pour les enseignants avec une réflexion sur l'accompagnement et le lien (25,6%).

L'apprentissage d'une meilleure façon de travailler, de se motiver et de s'organiser en général (59 %) est surtout évoqué par les élèves de primaire et secondaire

Pour certains élèves de secondaire (belges et lycéens français) une amélioration de leurs méthodes de travail avec plus d'engagement et d'autonomie (15,4%) traduit le changement identitaire ressenti. Si bien que des changements sont attendus...

Changement dans les établissements ou dans le système éducatif

2/3 des enseignants et des formateurs sont enclins à vouloir changer le système éducatif. Chez les apprenants et étudiants, ils ne sont qu'1/3 (Voir Tableau 6).

Le souhait de modifier le système est plus prégnant chez les étudiants, comparativement aux filières du primaire et secondaire. Quant aux formateurs, ils sont un peu plus nombreux (72,2%) que les enseignants (62,9%, p= 0,08) à modifier le système.

Tableau 6 : Changement dans les établissements ou dans le système éducatif

Profil / Changement syst. éduc.	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Elèves étudiants	21,9%	44,6%	33,5%	100%
Enseignants-formateurs	18,1%	15,7%	66,2%	100%
TOTAL	21,5%	42,0%	36,5%	100%
Profil / Changement syst. éduc.	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Etudiants FP (santé-social)	21,6%	37,3%	41,1%	100%
Étudiants (université)	21,0%	40,3%	38,7%	100%
Apprenants (secondaire)	22,7%	49,9%	27,4%	100%
Apprenants (primaire)	10,8%	52,3%	36,9%	100%
TOTAL	21,9%	44,6%	33,5%	100%
Profil / Changement syst. éduc.	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	13,0%	14,8%	72,2%	100%
Enseignants	20,7%	16,4%	62,9%	100%
TOTAL	17,8%	15,8%	66,4%	100%

Au niveau des commentaires, des cours avec d'autres méthodes d'apprentissage pour mieux comprendre(34,9%) sont sollicités principalement par les élèves du secondaire.

Une flexibilité des horaires et une réorganisation des journées (15%) sont surtout évoquées par les élèves de primaire et du secondaire. Plusieurs ont apprécié de suivre leurs cours en pyjama.

Pouvoir accéder à une meilleure organisation de l'information et de la communication (25,1%) est relaté principalement par les étudiants et une formation à l'utilisation des outils numériques par les enseignants (25%).

Avenir du métier d'enseignant vu par les enseignants

Quand on demande aux enseignants la perception qu'ils ont de leur métier à l'avenir, les formateurs évoquent une hybridation en privilégiant le présentiel et un distanciel plus discret. C'est un métier en mutation qui demande de nouvelles compétences, mais pose certaines questions, voire amène des craintes (36,8%). L'accompagnement humain, le relationnel et les échanges ne veulent pas être oubliés d'une évolution où le numérique prend sa part (13,8%) disent encore certains formateurs. Quant aux enseignants, ils voient une amélioration de leurs méthodes de travail et plus d'engagement et d'autonomie, mais souhaitent un maintien du lien social avec le présentiel et une valorisation du métier (49,4%).

Commentaires sur l'expérience du confinement

Les ambivalences rencontrées fréquemment dans les discours se retrouvent dans les commentaires concernant l'expérience du confinement sur laquelle les répondants ont été questionnés. Le travail et les cours à distance ; la formation, son organisation, sont perçus de façon positive ou négative et les

difficultés comme les satisfactions sont réitérées (25,6%) principalement par les enseignants et les étudiants de la FP.

Le confinement n'a rien changé pour certains et beaucoup de choses pour d'autres comme le regard sur soi, la valeur du temps et celle des amis(48,8 %). Ceci est principalement évoqué par des apprenants du secondaire belge et des lycéens français.

La peur de la covid et de sa contamination(25,65%) a été très présente notamment pour les étudiants réquisitionnés dans le secteur hospitalier.

Peur de la covid

À ce propos, près de 2/3 des répondants déclarent avoir eu peur de la covid (Voir Tableau 7). Il n'y a pas de différence significative ($p=0,08$) entre le nombre de réponses des enseignants (64,7%) et celui des enseignés (63%).

Tableau 7 : Peur de la covid

Profil / Peur de la covid	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Elèves-étudiants	3,5%	33,6%	63,0%	100%
Enseignants-formateurs	1,5%	33,8%	64,7%	100%
TOTAL	3,3%	33,6%	63,1%	100%
Profil / Peur de la covid	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Etudiants FP (santé-social)	2,1%	21,4%	76,5%	100%
Étudiants (université)	3,2%	24,6%	72,2%	100%
Apprenants (secondaire)	4,5%	43,2%	52,3%	100%
Apprenants (primaire)	2,7%	33,3%	64,0%	100%
TOTAL	3,5%	33,6%	63,0%	100%
Profil / Peur de la covid	Non réponse	Non	Oui	TOTAL
Formateurs	1,2%	32,5%	66,3%	100%
Enseignants	1,8%	33,8%	64,4%	100%
TOTAL	1,2%	32,5%	66,3%	100%

Les apprenants du secondaire sont les moins inquiets. Ils se distinguent très significativement des étudiants en FP et des étudiants universitaires, et significativement des élèves du primaire.

Aucune différence entre formateurs et enseignants

De la peur aux émotions, il n'ya qu'un pas. Les dispositifs de continuité pédagogique ont influencé quelques indicateurs

Mesure du bien-être physique et psychosocial

Le questionnaire demandait aux répondants de relater leur sentiment durant le confinement au niveau de leur état physique (SEP), mental (SEM), de mesurer leur niveau de concentration (SCO), de sommeil (SSO), de confiance en soi (SCS), d'estime de soi (SES) et leur capacité à faire face aux

problèmes (CAP). Pour cette auto appréciation 5 échelles ont été retenues à savoir, « beaucoup moins bien que d'habitude », « moins bien que d'habitude », « comme d'habitude », « mieux que d'habitude » et « beaucoup mieux que d'habitude ». Ils pouvaient aussi choisir de ne pas répondre.

Ces échelles ont été traduites numériquement de 1 (« beaucoup moins bien que d'habitude ») à 5 (« beaucoup mieux que d'habitude »).

Toutes les moyennes réalisées à partir des indicateurs retenus pour mesurer le bien-être physique et psychosocial (Voir dernière ligne du Tableau 8), selon les profils retenus, ont un score inférieur à 3. L'impact global du confinement sur ces indicateurs est plutôt négatif. Il l'est le plus chez les étudiants universitaires ou de la FP.

Tableau 8 : Mesure du bien-être physique et psychosocial

	Élèves -étud.	Enseign. -format.	Enseign. Format.	Primaire	Secondaire	Étudiants -FP	Étudiants- univ	Sec-prim	Étud- fp-univ	
SEP	2,88	2,83	2,93	2,71	3,03	2,98	2,76	2,74	2,98	2,76
SEM	2,58	2,58	2,66	2,46	2,77	2,76	2,35	2,48	2,76	2,36
SCO	2,43	2,86	2,81	2,95	2,65	2,47	2,40	2,22	2,48	2,38
SSO	3,00	2,74	2,90	2,52	3,45	3,15	2,78	2,85	3,17	2,79
CAP	2,91	2,97	3,00	2,92	2,88	3,00	2,8	2,85	3,00	2,80
SCS	2,94	2,91	2,91	2,89	3,06	3,1	2,75	2,73	3,09	2,75
SES	2,9	2,92	2,91	2,94	3,05	3,02	2,76	2,74	3,02	2,75
Moyenne	2,80	2,83	2,87	2,77	2,98	2,92	2,65	2,65	2,92	2,65

Légende

SEP	Sentiment de son état physique
SEM	Sentiment de son état mental
SCO	Sentiment de sa concentration
SSO	Sentiment de l'état du sommeil
CAP	Capacité à faire face aux problèmes
SCS	Sentiment de confiance en soi
SES	Sentiment de l'estime de soi

Les apprenants et étudiants (Colonne 2) ont leur sentiment sur la concentration très significativement ($t=8,67$, $p<0,001$) inférieur (2,43) à celui des enseignants et formateurs (Colonne 3) (2,86) ; à l'inverse celui du sommeil est très significativement ($t=4,46$, $p<0,001$) inférieur chez les seconds (2,74) comparés aux premiers(3,00).

Les formateurs (Voir Colonne 5) ont les indicateurs concernant l'état physique et mental significativement et celui de sommeil très significativement moins favorable ($t=3,52$, $p<0,001$) que ceux des enseignants (Colonne 4) sauf celui de la concentration. Les autres indicateurs sont similaires entre ces deux profils.

Les élèves de primaire (Colonne 6) ont les indicateurs de concentration ($t=2,01$, $p<0,05$) et de sommeil ($t=2,64$, $p<0,01$) plus favorable que ceux du secondaire (Colonne 7) sauf celui de la capacité à faire face aux problèmes. Les résultats montrent même qu'ils auraient mieux dormi (3,45) durant le

confinement. En tout cas leur valeur moyenne (2,98) révèle le peu d'impact qu'a eu ce 1^{er} confinement sur leur état psychologique.

Quant aux étudiants (Colonne 8 et 9), ils ont leurs indicateurs assez similaires, sauf celui de la concentration, plus élevé chez les étudiants en FP ($t=2,86$, $p<0,01$).

Une comparaison entre les élèves de primaire et secondaire confondus (Colonne 10) avec les étudiants universitaires et de la FP (colonne 11), montre tous les indicateurs des élèves très significativement supérieurs à ceux des étudiants. Cela confirme l'impact beaucoup plus négatif de la période de confinement sur l'état de bien-être des étudiants.

Discussion conclusive

La répartition en nombre des profils de notre échantillon pose un biais qu'il ne faut pas négliger. Les enseignants de l'université sont peu représentés en comparaison de ceux du secondaire.

Les élèves de primaire comme ceux de collège ne proviennent que d'un établissement, ceux de lycée d'un département, alors que ceux de Belgique en nombre bien plus important sont issus de tout le pays. C'est aussi le cas des étudiants de la formation professionnelle issus de toute la France alors que les étudiants universitaires sont ceux de Strasbourg. La constitution de profils a permis cependant de lisser certains résultats et le nombre conséquent de répondants de donner valeur à nos observations.

La formation à distance imposée par le confinement a eu des effets différents sur les répondants selon qu'ils sont élèves (ou étudiants), enseignants (ou formateurs), comme démontré par les analyses précédentes. Outre le sommeil gagné pour les plus jeunes apprenants de notre étude, en comparaison des autres profils, le sentiment d'une baisse de la concentration a touché tous les apprenants. Se concentrer sur ses études à distance n'a donc pas été facile et plus encore en montant dans la hiérarchie des classes. Les plus pénalisés ont été sur ce point les étudiants de l'université.

Les degrés d'appréciation, comme ceux de difficultés ont été aussi appréhendés différemment selon les profils considérés. Une meilleure appréciation de la formation à distance concerne plutôt les enseignants, malgré les difficultés perçues par eux de façon plus importante en comparaison avec les élèves ou les étudiants. Ces derniers semblent avoir été les plus fragilisés et avoir montré le plus de crainte face à la Covid. Les craintes ont également concerné la valeur des diplômes délivrés, la situation exceptionnelle ayant généré des évaluations exceptionnelles.

Une autre étude (Plateau, 2020) a montré les corrélations entre l'appréciation de la formation et les indicateurs de bien-être physique et psychosocial mais aussi l'influence des difficultés rencontrées sur

ce bien-être. Atténuer ces difficultés côté organisationnel et institutionnel permettrait, à notre sens, d'optimiser la formation à distance si celle-ci, et c'est probable, par l'hybridation progressive des cours, donne moins de place au présentiel. Le confinement de 2021 qui a suivi celui de 2020 a réduit encore cette place et une réflexion sur une hybridation « raisonnée » nous semble utile.

L'analyse exploratoire des argumentations des répondants nous a permis de faire quelques constats. Nous pouvons nous référer, comme annoncé dans notre cadre théorique à la clinique des usages, et aux catégories d'analyse préconisées, pour faire la synthèse de nos observations (Voir Tableau 9).

Nous pouvons remarquer qu'au **niveau individuel** une charge cognitive trop importante générée par une surcharge de travail entraîne des troubles tant physiques que psychologiques qui ont conduit à une perte de motivation et de concentration, prémisses de l'abandon. Ils ont été 31% selon les enseignants et 15% selon les formateurs à avoir quitté les effectifs de leur classe ou promotion. La sous-charge (voire l'absence) de travail a aussi découragé certains apprenants.

Ces situations réduisent l'utilité perçue de persister dans la formation.

Tableau 9 : Dimensions de l'acceptation de la continuité pédagogique

Dimension de l'acceptation	Éléments repérés
Individuelle	Surcharge de travail , découragement, maux physiques, épuisement, déconcentration, décrochage, abandon. Sous-chARGE de travail Des élèves plus résilients que les étudiants.
Impersonnelle	Défaillances matérielles , absence ou manque de logiciels , de formation , d'accompagnement
Interpersonnelle	Difficultés à gérer la dynamique de groupe à distance. Manque de « présence à distance » . Liens sociaux compliqués à maintenir
Transpersonnelle	Pas ou peu de changement identitaire pour une nette majorité. Gain d'autonomie, de compétence, d'organisation personnelle

Au niveau **impersonnel**, des défaillances matérielles ont été révélées, manque de connexions, absence ou manque de logiciels dans certaines institutions pour dispenser les cours convenablement à distance. D'autre part, la formation à l'usage des technologies mises en place a été parfois source de difficulté pour les enseignants et pour certains élèves un élément supplémentaire pour contrarier leur persistance. Au niveau **interpersonnel**, qui correspond à la dimension relationnelle, l'utilisation non optimale des outils de communication pour gérer les groupes à distance ont été une menace pour le maintien des

liens sociaux à distance. Ceci dit, si l'appropriation de la visio et de ses outils n'a pas toujours été optimale, des relations ont été maintenues (d'autres annihilées) par les réseaux sociaux.

Au niveau **transpersonnel**, si le changement identitaire ne se pose pas pour la majorité, les difficultés rencontrées ont fait entrevoir chez certains enseignants une évolution dans leur métier avec l'acquisition de nouvelles compétences. Ce constat a été exprimé aussi par les étudiants de la formation professionnelle. Pour les apprenants en général un gain d'autonomie et une meilleure organisation personnelle a été souvent relaté.

L'injonction de la continuité pédagogique, par impréparation, n'a donc pas couvert l'ambition au niveau organisationnel de mettre en place en tout lieu une ingénierie pédagogique à distance efficace, telle que définie par les experts de la FOAD. La médiatisation a manqué dans bien des cas et l'accompagnement, tant technique que pédagogique très inégal, comme les effets sur les apprentissages et le choix laissé à l'apprenant rarement partagé.

La surcharge de travail a entraîné une baisse de l'utilité perçue et les difficultés matérielles ou logicielles, faute d'accompagnement ou de formation ont contrarié celle d'utilisabilité perçue.

En somme, la remédiation tient en clair dans les propos des acteurs.

Faisons référence à l'approche ternaire des dispositifs de formation pour les éclairer :

- Au niveau de la disposition idéelle, fournir du réseau sur tous les territoires augmenter les moyens en équipement et personnel des établissements seraient des objectifs à concrétiser pour que tous puissent accéder aux formations de façon ergonomique et équitable. La revalorisation du métier d'enseignant est aussi un impératif qui le rendrait plus attractif.
- Au niveau de la disposition fonctionnelle, flexibiliser les emplois du temps et la formation tiendrait compte des doléances rencontrées dans cette étude. Nous y ajoutons la modularisation des enseignements et la mutualisation des compétences qui permettrait d'optimiser l'organisation et la répartition des tâches pédagogiques.
- Au niveau de la disposition actorielle, pouvoir se former aux outils et usages de la formation à distance est un vœu à exaucer au plus vite. Cela faciliterait l'hybridation des formations en attendant ce que commence à pratiquer bon nombre d'enseignants, la classe inversée, voire renversée. Pouvoir travailler en réseau permettrait aussi d'optimiser la formation

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* (p. 47-59). Presses universitaires de France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.01.001>
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, délianç, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- 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. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Collectif de Chasseneuil (dir.). (2001). *Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus*. L'Harmattan.
- Deschryver, N., Lameul, G. et Villiot-Leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ?* Actes du 23e colloque de l'admé-europe - evaluation et enseignement supérieur, Paris: Université Paris Descartes. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et Formation*, (e-301).
- Morin, E. (2014). *La méthode. 6 : éthique*. Le Seuil.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012). *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. Quels sont les effets des dispositifs de formation hybrides sur les processus d'apprentissage, sur le développement professionnel des enseignants et sur les institutions? <http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:122666>
- Plateau, J.-F. (2018, 15 juin). *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]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01870230/>
- Plateau, J.-F. (2020, 26 novembre). *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 ?, Mulhouse. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03127789>

- 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://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/264>