 Open access • Journal Article • DOI:10.4000/RECHERCHESEDUCATIONS.10252

## **Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants** — [Source link](#)

Jean-Luc Denny

**Published on:** 11 May 2020 - Recherches and Éducations (Société Binet Simon)

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/le-confinement-pedagogique-de-la-pandemie-a-l-experience-d-1mvx49gxt>



**HAL**  
open science

# Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants

Jean-Luc Denny

## ► To cite this version:

Jean-Luc Denny. Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants. Recherches & éducations, Société Binet Simon, 2020, 10.4000/rechercheseducations.10252 . hal-02908173

**HAL Id: hal-02908173**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02908173>**

Submitted on 28 Jul 2020

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

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



## Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants

*Educational containment : from a pandemic to the learning experience of students*

Jean-Luc Denny

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10252>

ISSN : 1760-7760

**Éditeur**

Société Binet Simon

Ce document vous est offert par Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg (BNUS)



**Référence électronique**

Jean-Luc Denny, « Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants », *Recherches & éducatons* [En ligne], HS | Juillet 2020, mis en ligne le , consulté le 27 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10252>

---

Ce document a été généré automatiquement le 27 juillet 2020.

Propriété intellectuelle

---

# Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants

*Educational containment : from a pandemic to the learning experience of students*

Jean-Luc Denny

---

## Introduction

- 1 « Qu'est-ce que nous faisons ici ? Si non célébrer une sorte de cérémonie d'un autre temps » (Serres, 2013). C'est avec ce questionnement que l'auteur interpelle les auditeurs réunis physiquement à la Sorbonne, à Paris,<sup>1</sup> pour assister à sa conférence. L'espace métrique et géographique dans lequel nous vivons a changé, les rapports à l'espace et au temps évoluent. Nous passons d'un espace de concentration avec des lieux affectés pourvus d'une fonction (comme une banque pour les affaires financières, un musée pour des œuvres d'art) à des environnements de distribution où tout devient accessible. Ces derniers sont habités par des communautés qu'il nomme « Petite Poucette », composées de membres tous familiers du numérique et ayant un rapport quasi instinctif avec les outils associés (Serres, 2012). Rejoindre cet espace passe par la construction d'une société apprenante caractérisée par le développement des intelligences individuelles et collectives. Un tel modèle privilégie un rapport aux savoirs renouvelé à travers de nouvelles collaborations et des formes diversifiées de mutualisation de connaissances. Des innovations majeures sont nécessaires notamment pour les institutions. L'université y joue un rôle majeur pour accompagner ce changement avec la nécessité de se transformer elle-même (Taddei et al., 2017). Ce processus s'inscrit dans un contexte marqué par la montée de l'individualisme et le déclin de repères durables qui contribuent à fragiliser l'entreprise (Bauman, 2013). La crise sanitaire de 2020 plonge provisoirement la société dans ce nouveau monde, sans transition ni anticipation. Un monde où le numérique est garant des relations

humaines, économiques, pédagogiques en dépit des risques de surveillance généralisée auxquels les entreprises du web exposent les utilisateurs (Harcourt, 2020). Le slogan politique « Opération Nation apprenante : tous mobilisés pour l'école à la maison ! » rend compte d'une guerre sanitaire d'un nouveau genre. La continuité pédagogique s'érige en référence dans une société attachée à son modèle éducatif comme un bien partagé. Si un quasi-consensus de principe sur cet objet apparaît, il laisse dans l'ombre les principaux acteurs, notamment les apprenants. Familiers d'« apprentissages formels administrés [obéissant] à une codification bien établie » (Cristol & Muller, 2013, p. 34) autour de programmes, de lieux privilégiés, de savoirs et méthodes correspondant à un curriculum, ils se heurtent brutalement à une perturbation de leurs repères. Face à une situation inédite, et en l'absence de toute anticipation, ils se retrouvent confrontés à un processus d'enseignement reposant intégralement sur des plateformes numériques.

L'article ambitionne de documenter en quoi cette rupture, produite par la transformation brutale d'un environnement de formation, fait expérience pour les apprenants en l'abordant sous l'angle des normes et des valeurs (Durrive, 2015). De type exploratoire, notre démarche privilégie une approche anthropocentrée visant à comprendre l'activité des étudiants en prise avec de nouvelles contraintes et prescriptions situationnelles (Schwartz, 2000).

## Revue de littérature

- 2 La revue de littérature agrège principalement les résultats de deux recensions. La première est issue de recherches francophones et s'intéresse à la médiation humaine à distance et aux impacts sur les apprenants (Béché & Schneider, 2019). La seconde, à dimension internationale, porte sur l'expérience des apprenants dans des dispositifs de formations ouvertes et à distance (Dieumegard & Durand, 2005). Encore minoritaires dans les travaux scientifiques davantage focalisés sur les outils techniques (Albero, 2010b), ces approches de nature phénoménologique s'intéressent aux « dimensions intentionnelles, perceptives, émotionnelles et cognitives » (Dieumegard & Durand, 2005, p. 95) des apprenants.

L'usage des technologies produit angoisse et inquiétude même si des bénéfices secondaires apparaissent dans l'acquisition de nouveaux outils technologiques. La flexibilité est un avantage même si elle est ressentie comme insuffisante notamment du fait des sollicitations de l'entourage direct. La mauvaise estimation du temps d'étude est massivement à l'origine des abandons (Béché & Schneider, 2019 ; Dieumegard & Durand, 2005). La médiation humaine par le biais de l'activité tutorielle du formateur et des interactions collaboratives entre pairs est repérée comme pouvant réduire l'abandon en favorisant la persévérance des apprenants. Elle « équivaut à une adéquation entre d'un côté les profils et compétences des apprenants et de l'autre côté les défis et exigences des formations » (Béché & Schneider, 2019, p. 20). Outre l'élaboration des contenus, les enseignants doivent concevoir une ingénierie ciblant les « besoins en matière de développement de l'autonomie et d'usage des technologies avec la même rigueur, la même démarche systématique et les mêmes garanties de scientificité » (Peraya & Peltier, 2020, p. 2). En conséquence, concevoir des dispositifs de formation en ligne nécessite des compétences spécifiques (Béché & Schneider, 2019). Or dans la situation objet de notre étude, les enseignants non pourvus initialement de ces compétences ont dû faire face sans anticipation.

Un manque de feed-back et une difficulté à identifier les attendus sont soulignés. Les

apprenants s'autorisent ainsi à davantage interagir avec le formateur aux dépens des pairs, contribuant à lutter contre le sentiment de solitude. Un écart apparaît entre la présomption d'autonomie ressentie par les étudiants et celle perçue par les formateurs (Dieumegard & Durand, 2005). La capacité à « prendre en charge une bonne partie de la responsabilité de leur apprentissage » (Dessus, 2010, p. 234) est un facteur de réussite. Les dynamiques motivationnelles, la qualité de l'engagement personnel ainsi que le climat socioaffectif des groupes d'apprenants sont repérés comme des facteurs de réussite (Béché & Schneider, 2019). Les étudiants soulignent que l'usage du numérique par les enseignants facilite l'accès aux contenus enseignés, simplifie la communication et le partage de connaissances, dynamique qui favorise les apprentissages et produit un regain d'implication (Raby et al., 2011).

## Cadre théorique

- 3 Pour comprendre l'activité des apprenants, nous mobilisons la démarche ergologique créée par Schwartz (2000) sur les fondements épistémologiques canguilhemienne (1992/1965). Au cœur de la démarche, s'ancre une certaine conception de l'homme dans son rapport au monde avec comme centre de gravité la notion de débat.

Dans cette approche, l'homme est immergé dans son milieu de vie, qu'il faut distinguer d'un environnement quelconque, car orienté par lui sur la base de ce qui fait valeur personnellement (Durrive, 2015). En effet, vivre c'est faire des choix. Aussi, « entre le vivant et son milieu, le rapport s'établit comme un débat [...] où le vivant apporte ses normes propres d'appréciation des situations, où il domine le milieu et se l'accommode » (Canguilhem, 1992, p. 147). Une norme se réfère ainsi à un agir en situation, une manière de faire standardisée en tant qu'elle a fait ses preuves pour satisfaire à des attentes plurielles. A l'origine de chaque norme, on trouve un processus de renormalisation sous la forme d'un compromis effectué par le vivant humain (Schwartz, 2000). Confronté à une épreuve à surmonter, il doit débattre de la situation, évaluer, délibérer, pour ensuite trancher sur la base de raisons d'agir qu'il juge prioritaires *hic et nunc*. C'est bien ce processus que nous cherchons à identifier auprès des étudiants.

Nous avons recours au triangle de l'activité « agir, savoirs, valeurs » (Schwartz, 1966/2015, p. 148) pour saisir et comprendre comment les étudiants renormalisent en permanence les nouvelles exigences posées par le milieu et construites pour eux dans des circonstances inattendues. Si le sommet « agir » traduit une norme mobilisée en situation, elle est le fruit d'un double construit mettant en dynamique les savoirs et les valeurs. Les savoirs se réfèrent à l'agir situé. Il faut composer avec ce qu'on sait de la complexité de la situation, tout en sachant mobiliser des savoirs académiques et/ou expérientiels contribuant à l'orientation de ses actions. Les valeurs rendent compte d'un agir qui n'est jamais un geste neutre. Ce dernier exprime une préférence, quelque chose auquel adhère la personne en renonçant à d'autres possibles. Autrement dit, un choix qui fait valeur pour la personne (Durrive, 2015). La dynamique de renormalisation est ainsi ce qui transforme une situation problématique en expérience car produisant développement et apprentissage (Schwartz, 2004). Ramenée à notre objet d'étude, il nous importe de saisir les renormalisations des étudiants face à une situation prescriptive de nouvelles contraintes. Leurs délibérations et raisons d'agir

nous permettent de comprendre et de documenter comment ils reçoivent et retravaillent des modalités pédagogiques entièrement digitalisées.

## Méthodologie de recherche

- 4 L'étude mobilise un groupe d'étudiantes de deuxième année de licence en Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Université de Strasbourg. Il est composé de huit étudiantes ayant la particularité de participer au dispositif de préprofessionnalisation visant une entrée progressive dans le métier de professeur des écoles. Depuis la rentrée universitaire, elles observent une enseignante en situation sans prendre part à l'enseignement durant 8 heures hebdomadaires.

Parmi ces étudiantes, sept sont âgées de 19 à 22 ans et une a 27 ans et est en situation de reprise d'études. Toutes sont issues des classes moyennes. Leur niveau universitaire est homogène autour d'une moyenne de 13.5 (tableau 1).

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

Prénom	Age	Représentants légaux : Catégorie socioprofessionnelle	Moyenne semestre
Floé	27	Employés	13
Mael	19	Ouvriers	15
Mae	22	Employés	12.18
Eve	19	Employés	12.25
Chloe	19	Employé Chef d'entreprise	13,72
Piel	20	Employé Artisan	14.3
Ese	20	Commerçant Profession intermédiaire	13.6

- 5 Nous avons opté pour le *focus group* comme « instrument de collecte de données » (Baribeau, 2009, p. 133). Son ancrage épistémologique est en phase avec les visées exploratoires que nous assignons à notre objet d'étude attaché à produire de la connaissance sur un phénomène non encore étudié (Touré, 2010). Notre objectif visant à comprendre comment les étudiants vivent et perçoivent la continuité pédagogique correspond à ce type d'enjeu de recherche. Il est également économique en termes de mise en œuvre ce qui est un atout tant la situation nécessitait de la réactivité. Le recueil des données a été réalisé un mois et demi après la fermeture de l'université en raison de la propagation du coronavirus. Pour satisfaire aux critères de scientificité et minorer les effets d'influence, nous avons complété l'outillage par des entretiens individuels

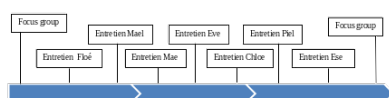
(Baribeau & Germain, 2010).

Le protocole de recherche est composé d'un premier *focus group* visant à faire émerger les vécus et perceptions pour ensuite les discuter collectivement. Un entretien individuel avec chaque participant a ensuite permis d'approfondir la perception du phénomène. Un second *focus group* a amené le chercheur à présenter la synthèse des données afin de les remettre en discussion pour validation. Étant en situation de confinement, toutes les données ont été recueillies avec un système de visioconférence permettant l'enregistrement en simultané s'apparentant ainsi à une démarche inédite (schéma 1).

Schéma 1 : Protocole de recueil des données

Image

10016178000051F2000073E053D9CC9A88F87334.emf



- 6 Les rencontres collectives étaient abordées sous l'angle de groupes de discussion (Evans, 2011 ; Geoffrion, 2016) avec pour enjeu de mettre en dynamique et de stimuler les points de vue par la confrontation des vécus singuliers. Le rôle d'animateur impartie au chercheur se cantonnait à un modèle inductif, sans *a priori* à démontrer ni théorie sous-jacente. En référence à Serres (2012) et en postulant que le tout enseignement à distance acte la révolution numérique, trois thèmes étaient abordés : le rapport au temps, à l'espace et aux savoirs. Les questions étaient ouvertes avec comme consigne de départ : « Je vous invite à me raconter comment vous vivez la continuité pédagogique en cherchant à décrire vos manières de faire ».

La technique d'entretien était du type mixte. Nous faisons usage des reformulations reflet (reprise des derniers mots pour relancer le propos) et clarification (reprise de l'idée pour s'assurer de la compréhension) (Mucchielli, 2013). L'objectif visait à dynamiser les interactions sans rien induire. Nous combinions avec le triangle de l'activité « agir, savoir, valeur » (Schwartz, 2015, p. 148) pour faire émerger l'activité



des interviewés (Denny, 2019). L'extrait suivant illustre l'utilisation de cette technique d'entretien (tableau 2).

Tableau 2 : Illustration de la technique d'entretien

Floé : En pédagogie, le prof nous a envoyé des tas d'articles	
Chercheur : Ah oui, des tas d'articles ?	Reformulation reflet
F : Oui, je ne sais pas au-moins, euh je sais mais plein, et ils étaient compliqués en plus	
C : Ah et, tu trouves qu'ils étaient compliqués ? Vraiment ?	Reformulation reflet
F : Oui, franchement je n'arrivais pas à les comprendre, y avait plein de mots que je ne connaissais pas	
C : Et donc vous faisiez quoi vous ?	Faire émerger son agir
F : D'abord je les ai lus, mais j'ai rien compris. Alors j'ai relu son cours puis j'ai recommencé les articles et là je comprenais mieux	Description de son agir
C : C'est intéressant comme manière de faire, donc vous avez d'abord repris les cours pour faire des liens en fait, c'est ça ?	Reformulation clarification
F : Oui c'est ça	
C : Mais qu'est-ce qui vous a amené à faire ce choix, parce que c'est du travail quand même ?	Faire émerger les savoirs à l'origine de son agir
F : Ben je me suis dit que s'il les a envoyés, c'est qu'il y a forcément un lien avec les cours, c'est évident	Description d'un savoir d'expérience
C : C'est clair mais, vous auriez pu abandonner aussi parce que je trouve que c'est un gros effort que vous avez fait là	Faire émerger les valeurs à l'origine de son agir
F : Mon objectif c'est quand même de faire prof, alors, ben alors d'abord, c'est important pour moi de réussir, je suis en reprise d'études, je n'ai pas envie de rater	Description de son système de valeur
C : Donc c'est vraiment important pour toi, vous rentrez vraiment dans le dur là	Reformulation reflet
F : Oui, puis je veux faire prof quand même, donc les pédagogiques c'est quand même important	Description de son système de valeur

- 7 L'exploitation des données a été générée avec la méthode de la théorisation ancrée (Méliani, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Son usage permet de tenir ensemble des données empiriques ancrées sur le terrain et un travail de conceptualisation visant à favoriser leurs intelligibilité et communication. Durant le traitement des données, le chercheur maintient une itérativité constante entre audition des enregistrements et prise de notes des points saillants qui apparaissent sous la forme de concordances et de

discordances de points de vue. Le concept de « *l'emergent-fit* » (Méliani, 2013, p. 437) traduit cet ajustement permanent entre données de terrain et théorisation. La structuration des résultats rend compte de cette mise en œuvre.

## Résultats et discussion

- 8 Les résultats documentent une transformation d'une posture d'étudiant initialement instituée et neutre à la prise en compte d'une dimension psychoaffective dans les relations. Un changement dans le processus d'apprentissage est observé modifiant d'autant des repères auparavant stabilisés et à reconstruire.

### D'une posture instituée à la valorisation d'une dimension psychoaffective dans les relations

#### Don et contre-don pour maintenir son engagement dans la formation

- 9 Les résultats traduisent un rapport entre étudiants et enseignants réinterrogé avec comme effet de désacraliser la figure d'autorité de ces derniers. Avant « il y avait un cadre qui justifiait les statuts. Désormais le cadre tombe et le statut aussi. L'étudiant sort de son rôle tout comme le prof » (Mae). La figure de l'enseignant devient plus fraternelle, plus humaine, la relation s'incarne mutuellement, « on n'est plus anonyme comme dans l'amphi mais le prof aussi il n'est plus anonyme » (Floé). Ese précise que ce changement est « lié à un vécu commun, une galère même » tant la crise sanitaire est partagée par tous. Plus encore, ce sont les phrases de soutien glissées dans les messages qui retiennent l'attention :

« Avant [le professeur] était tout prêt dans l'amphi, maintenant avec le confinement il est plus proche, ce côté prise de nouvelles dans les mails permet de garder le lien, on est plus uniquement étudiant, y'a ce désir que tout se passe bien. Ce côté affectif est plus présent, je ne sentais pas ce lien avant. Je venais juste faire le boulot, on fait vraiment communauté là » (Ese).

- 10 Les étudiantes ressentent « une vraie sincérité [qui] donne envie d'aimer la matière » (Chloe). D'autres enseignants au contraire sont dans « une simple logique de l'offre » (Albero, 2003, p. 42), ils « donnent une liste de boulot à faire juste pour occuper » (Ese), provoquant rejets, « franchement on lâche, ça donne pas envie » (Piel). Les étudiantes sont unanimes quant aux prises de nouvelles glissées dans les messages électroniques, certaines sont des « copiés/collés censés être sincères » (Mael) sur l'état de santé provoquant un désintérêt ne faisant « qu'accélérer un échec devenu [...] prévisible » (Albero, 2003, p. 43).

La sensibilité à la relation s'affine dans le sens de la prise en compte de la qualité d'engagement professionnel des enseignants qui « se donnent du mal, qui rebossent leur cours et ça franchement ça booste les étudiants » (Chloe). Apparaît ici la notion de don et de contre-don qu'Albero emprunte à Mauss pour défendre la réussite des principes d'autoformation et de formation mutuelle (2003a). L'implication de l'enseignant « génère un dû et comporte donc, de manière implicite, l'obligation du contre-don » (Albero, 2003, p. 42). Un contrat tacite se dessine avec l'enseignant qui fait l'effort de retravailler ses cours et qui s'implique dans une dimension affective ressentie comme plus vraie, « là, on a envie de bosser, on ne veut pas décevoir, sinon on se sentirait coupable » (Chloe). Une forme de contractualisation informulée émerge

produisant une dynamique d'engagement dans les apprentissages. Apparaît une délibération éthique qui amène l'apprenant à attribuer du sens aux tâches universitaires en leur donnant une valeur. Ce processus participe grandement du maintien de la qualité d'implication des étudiants et conforte l'analyse d'Albero.

### Vers des relations sociales apprenantes

- 11 La logique du don et contre-don se retrouve également entre pairs avec pour effet de transformer la nature de la relation. Les résultats montrent une instrumentalisation des liens entre pairs autour de préoccupations exclusivement sociocognitives aux dépens de la dimension socioaffective, « les liens se desserrent, on a moins d'anecdotes, ça rebondit moins qu'avant entre [étudiants], donc on prend plus les camarades comme des soutiens aux cours et moins comme des amis » (Piel). On ne rejoint ainsi que partiellement les apports de Dieumegard et Durand (2005) qui soulignent l'importance de cette double qualité des relations pour maintenir la mobilisation des apprenants dans les tâches d'apprentissage en formation à distance. Ici le soutien est davantage cognitif et moins affectif.

Une forme de professionnalisation des relations est observée avec une attention portée à la préservation du lien, « on réfléchit plus à ce qu'on demande avant de poser une question aux amis, on ne veut pas les lasser, les user » (Piel). Avant d'engager une prise de contact, ils évaluent comment les requêtes pourraient être appréciées. Se dégage une privatisation des relations, « on garde moins de lien, on sélectionne plus, ça fait un filtre » (Ese).

De nombreux points sont concordants avec les apports de Dieumegard et Durand (2005). On retrouve l'abandon du tutorat et des espaces d'échanges institutionnalisés comme la plateforme Moodle pour surmonter les difficultés du fait « d'une impression d'y être moins libre » (Mael) et plus « jugée » (Piel). Autre aspect en cohérence, l'usage de sites web non-formels permettant de concilier « des échanges pour s'amuser mais aussi pour travailler » (Mael). Les étudiantes hiérarchisent l'usage des plateformes en distinguant nettement celles relevant du récréatif et celles jugées plus formelles. On repère également l'importance des liens construits avant l'interruption des cours jugés primordiaux dans le développement de l'esprit d'entre-aide et participant d'un sentiment « de communauté » (Ese). Ces liens initiaux garantissent le maintien d'un esprit d'entre-aide. Les classes virtuelles, en redonnant un « visage à tout le monde » (Chloe), permettent de resserrer ces liens préalables.

Si la diversité des modalités pédagogiques est source de motivation, les étudiantes indiquent néanmoins un phénomène de lassitude que seule la publication des nouvelles modalités d'évaluation par l'université a su contrarier. La persistance dans le temps d'une dynamique d'engagement dans une formation entièrement à distance est ici interrogée.

### D'un processus d'apprentissage standardisé à une exigence pédagogique renouvelée

#### Une nécessaire modification du processus d'apprentissage

- 12 L'abandon des évaluations « sur table » au profit de dossiers ou de questionnaires sur des textes impacte fortement la qualité déclarée des apprentissages. Les étudiantes s'en

ressentent « beaucoup moins stressées. Quand y a des examens sur table, y a toujours des questions surprises qui stressent, ça nous bloque » (Mae). Avec les productions à rendre, la tension diminue, un confort apparaît qui « aide à mieux comprendre les cours » (Mae). Ce constat va dans le sens des travaux de neurosciences qui démontrent que les émotions négatives inhibent le processus cognitif. L'émotion et la cognition sont deux facteurs qui, lorsqu'ils sont conjugués positivement, permettent à l'apprenant d'optimiser la qualité des apprentissages (Favre, 2015). Le rapport aux savoirs est perturbé par l'angoisse qui est source de crispation. Inversement, une émotion ressentie comme agréable potentialise le processus cognitif.

Un consensus apparaît autour de tâches d'apprentissage « beaucoup plus exigeantes et nécessitant bien plus d'efforts » (Mae). Piel souligne que lorsqu'« il fallait apprendre et recracher le cours par cœur c'était facile. On nous a appris à le faire depuis tout petit, c'est un automatisme. Maintenant on est obligées d'analyser, de faire de la réflexion » (Piel). Et Chloé de rajouter, « là on est dans la recherche, il faut qu'on comprenne, qu'on aille plus loin, ça met plus de temps, c'est plus compliqué. On doit s'accrocher, faut plus de concentration ». Apprendre en situation de confinement est évalué comme plus complexe et nécessite plus d'effort pour satisfaire aux attendus. Le sentiment d'efficacité personnelle soit la croyance en ses capacités à s'engager dans une succession de tâches pour parvenir au but escompté (Bandura, 1997) apparaît comme déterminant pour la réussite. Cet aspect peut constituer un facteur explicatif de l'impact de la crise sur la qualité des apprentissages au regard des inégalités sociales. Le poids du déterminisme social pouvant constituer un indicateur de fragilisation de la dynamique d'engagement dans la formation au fil du temps.

La part de la communication non-verbale dans la compréhension des cours est également documentée comme contribuant à la complexité de la situation, « en cours le prof met l'accent sur ce qu'il faut retenir, là tout se vaut, c'est une même trame, donc il faut tout traiter plus, faut décrypter les intentions » (Ese). La capacité attentionnelle est fortement sollicitée, comprendre les intentions pédagogiques de l'enseignant, repérer ce qui est « attendu pour l'évaluation » (Piel) sont autant de points difficilement repérables en situation d'éloignement.

Ce processus d'apprentissage à distance produit néanmoins des satisfactions, « le fait de chercher les informations par soi-même ça permet de mieux assimiler le cours » (Eve). Ces modalités de formation favorisent des apprentissages plus en profondeur (Rogers, 2004) car obligeant les apprenants à investiguer davantage les tâches pédagogiques. De nouveaux ajustements sont nécessaires contribuant à consolider les acquis. On peut citer les livrables nécessitant un approfondissement par l'effort de reformulation des acquis surtout lorsqu'il s'agit de restituer une définition. Une « pression du copié/collé » (Ese) est repérée qui conduit à « devoir mieux comprendre pour bricoler un peu en formulant autrement, il faut mettre ses propres mots, une touche personnelle en fait » (Eve). Cette forme de braconnage pédagogique fait consensus comme une difficulté nécessitant un effort de concentration et de compréhension. Cette modalité de passage à l'écrit se réfère à une tâche plus complexe cognitivement mais participe à asseoir les apprentissages réels.

### **Un rapport aux savoirs plus proche des étudiants**

- 13 Les savoirs acquièrent une fonction cathartique, « ça nous fait sortir du confinement un peu comme si on était dans une bulle » (Eve), en maintenant « le lien avec la vie

d'avant » (Mae). L'engagement dans les tâches universitaires est aussi perçu comme une réponse à une injonction sociale « à s'occuper. On allume la télé, la radio, on appelle ses amis, c'est toujours la même question qui revient : Tu fais quoi ? » (Chloe). Les résultats font apparaître un sentiment de culpabilité pour toute forme d'oisiveté, « c'est suspect de ne rien faire » (Chloe). Entre la posture d'étudiante et la dynamique d'engagement se glisse une dimension morale traduisant un appel à la conformité.

Une satisfaction fait consensus autour d'un rapport aux savoirs plus proches de leurs manières d'être. « C'est un challenge de bosser comme ça, c'est le moment de montrer ce qu'on a dans le ventre » (Floé). Lorsque « le cours arrive, on est curieux, on se dit mais comment il a fait le prof, du coup direct, je suis à fond, je me jette dessus » (Chloe). Les étudiantes ressentent « plus d'intensité dans le travail, du rythme aussi, on est plus concentrées, on est à fond avec les écouteurs » (Mael). Piel se « met dans un autre état d'esprit, prête à apprendre et quand [elle y est, elle] y reste et ne lâche rien ». A la fac, « le rythme est lent, on arrive à l'amphi, le prof débarque, le micro ne marche pas. Ca ne passe pas. On rentre à la maison avec l'impression de n'avoir rien fait. Là c'est différent, quand je m'y mets, je ne lâche rien, j'oublie tout le reste » (Chloe). L'ensemble des résultats va dans le sens des travaux de Barrère qui décrit une appétence des étudiants à être « à fond d'dans » (2014, p. 120) comme reflet d'une quête d'intensité favorisant « un oubli de soi et du temps dans une activité qui enveloppe » (2014, p. 120). La tâche doit capter l'attention toute entière, mobiliser l'effort et la concentration pour déboucher sur une satisfaction éprouvée du travail accompli. Si le recours au numérique n'est pas en soi source de motivation, c'est plutôt la nature des activités qui est reconnue comme un marqueur en phase avec la sociabilité juvénile. Ces résultats peuvent constituer une perspective transformatrice de l'acte d'enseigner à l'université par les évolutions qu'ils induisent. Une réflexion sur les rythmes, l'intensité et la diversité des tâches pouvant se révéler en adéquation avec un profil auquel tendent les étudiants.

## De routines stabilisées à de nouveaux repères à construire

De routines ponctuant les journées de cours, les étudiantes passent à de nouveaux rituels à façonner. L'espace domestique change d'ambiance, sa fonction initialement dévolue à la détente et aux loisirs se transforme pour devenir un lieu de travail loin de l'influence des enseignants. A l'image d'Eze qui, se disant incapable de travailler dans sa chambre tant les « distracteurs y sont nombreux », privatise une partie du salon. Si les séries font unanimement concurrence aux apprentissages, les méthodologies de travail évoluent. Les « *to do lists* »<sup>2</sup> sont privilégiées à des créneaux fixes de travail, « c'est plus gratifiant de rayer les tâches réalisées » (Chloe). De nouvelles potentialités apparaissent permettant de gagner en souplesse. Ese « détestait travailler le matin, elle se surprend désormais à adorer se mettre au boulot tôt le matin ».

- 14 Des microdécisions et arbitrages ponctuent l'activité des étudiantes amenés à renormaliser en permanence (Schwartz, 2000). Les résultats montrent que les étudiantes sont obligées de se construire de nouveaux repères. A cet égard, elles documentent plutôt une discontinuité pédagogique loin de la continuité prescrite par l'institution. Les contenus de cours, les modalités d'enseignement et le processus d'apprentissage font rupture avec ce qui précède. L'absence d'anticipation d'une ingénierie de formation adaptée (Peraya & Peltier, 2020) induit plutôt une forme d'autoformation assistée à distance et soutenue cognitivement par les pairs.

## Conclusion : d'une attitude d'hétéronomie à l'expérience de l'autonomie

15 Cette situation est néanmoins ressentie positivement par les étudiantes amenées à faire l'expérience de l'autonomie, à distance de leurs repères habituels guidés par des enseignants habituellement régulateurs. Ce processus d'autonomisation constitue un fondement de l'autoformation (Albero, 2003b). La situation inédite les a exposées à la prise en charge d'elles-mêmes, « de leur responsabilité dans l'apprentissage et la mobilisation de processus et de compétences psycho et sociocognitives auxquelles [elles] ne sont pas accoutumé[e]s » (Albero, 2010a, p. 77). Se référant à Nuttin, l'auteure souligne l'importance du lien entre la motivation et l'action. Nous confirmons la fonction motrice de l'obligation d'agir de manière efficace pour le sujet en situation « renforçant ainsi sa propre estime et ses capacités de développement » (Albero, 2010a, p. 77). La dimension formatrice de ce vécu se situe bien loin de l'injonction à l'autonomie comme prescription normative portée par les enseignants. Les étudiantes ont ainsi éprouvé les différentes dimensions de l'autonomie à travers les champs d'applications techniques, informationnelles, méthodologiques, sociales, cognitives, métacognitives et psychoaffectives (Albero, 2003b, p. 144).

Cette capacité à prendre de l'initiative dans la contrainte (Durrive, 2015), permettant aux étudiantes de passer de l'hétéronomie à l'autonomie, est fortement soutenue par l'existence d'un projet professionnel solide. Leur engagement dans un dispositif de préprofessionnalisation est un dénominateur commun qui a fonctionné comme un catalyseur de mobilisation dans les tâches. Le constat d'un développement personnel est observé. Il se traduit par de nouvelles ressources internes auparavant sous-exploitées car peu sollicitées. Ce processus est parfaitement résumé par Floé, « si je m'arrête juste sur les études, franchement je craque, c'est le projet qui me tient, là j'ai plus gagné que perdu ».

Par extension, l'analyse peut éclairer un impact négatif sur les étudiants sans projet professionnel stabilisé. En découle l'hypothèse d'un accroissement des écarts entre les étudiants responsabilisés par leur parcours de formation et ceux en situation d'indétermination accentuant possiblement un décrochage. Aussi, l'expérience de l'autonomie nécessitant des ressources inégalement partagées et potentialisées par l'existence d'un projet, nous amène à postuler un accroissement des inégalités dont les effets pourraient émerger à retardement dans la poursuite des études.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2003a). Autoformation et contextes institutionnels : Une approche socio-historique. In Autoformation et enseignement supérieur (pp. 37-67). Paris : Hermès Science / Lavoisier.

- Albero, B. (2003b). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 139-159). Paris : Hermès Science / Lavoisier.
- Albero, B. (2010a). De l'idéal au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques. In *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (pp. 67-94). Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman & Co.
- Baribeau, C. (2009). Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données. In *L'analyse qualitative des données*. Québec : Presses de l'Université, pp. 133-148.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barrère, A. (2014). L'éducation est-elle sortie de l'École ? L'autoformation des adolescents dans les activités juvéniles. *Administration & Éducation*, 142(2), 117-122. <https://doi.org/10.3917/admed.142.0117>
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Pluriel.
- Béché, E., & Schneider, D. K. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 27. <https://doi.org/10.4000/dms.3910>
- Canguilhem, G. (1992). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin.
- Cristol, D., & Muller, A. (2013). Essai de catégorisation des apprentissages informels. In *Les apprentissages informels dans la formation pour adultes*. Paris : L'Harmattan, 13-59.
- Denny, J.-L. (2019). L'expérience des normes pour débattre en classe : Vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes (thèse), Université de Strasbourg. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02424663>
- Dessus, P. (2010). Des théories psychologiques pour guider le design pédagogique. In *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presse Universitaires de France, 95-107.
- Dieumegard, G., & Durand, M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : Revue de littérature. *Savoirs*, 7(1), 93-109. <https://doi.org/10.3917/savo.007.0093>
- Durrive, L. (2015). L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse : Octares.
- Evans, C. (2011). La méthode des focus groups. Bibliothèque Centre Pompidou. [https://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie %20d'enquete/PDF\\_methodo\\_2011\\_focus %20groups.pdf](https://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie%20d'enquete/PDF_methodo_2011_focus%20groups.pdf)
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université, 401-426.
- Harcourt, B. E. (2020). *La société d'exposition : Désir et désobéissance à l'ère numérique*. Paris : Seuil.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, Hors Série* (15), 435-452.

- Mucchielli, R. (2013). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF éditeur.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2020). *Ingénierie pédagogique : Vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... Distances et médiations des savoirs*, 29, 1-26.
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H., & Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : Point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(3), 6-19. <https://doi-org.acces-distant.bnu.fr/10.7202/1006396ar>
- Rogers, G. (2004). History, learning technology and student achievement : Making the difference ? 5(3), 243-268.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation permanente*, 158, 11-23.
- Schwartz, Y. (1966/2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques*. Toulouse : Octares, 143-161.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
- Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., & Houzel, G. (2017). *Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : Fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.

## NOTES

1. 1 Conférence de lancement du Programme Paris Nouveaux Mondes, initiative d'excellence du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur "hautes études, Sorbonne, arts et métiers" (29/01/2013)
2. 2 Liste de tâches à faire

## RÉSUMÉS

La mise en œuvre de la continuité pédagogique en situation de crise interroge la capacité de l'université à relever le défi technopédagogique avec un recours exclusif au numérique. Notre article s'intéresse aux apprenants et à la manière dont leur vécu fait expérience par le prisme des normes et valeurs. Tenant de la démarche ergologique, nous analysons l'activité d'un groupe d'étudiantes en combinant des focus group avec des entretiens individuels. Les résultats traduisent une dimension psychoaffective davantage éprouvée dans les relations, un changement dans le processus d'apprentissage et la nécessité de prendre des initiatives dans les contraintes. Si les étudiantes font l'expérience de l'autonomie, elles documentent aussi le pouvoir



mobilisateur d'un projet professionnel solide pour soutenir leur engagement. Nous postulons un effet de décrochage à retardement pour les étudiants indéterminés.

The implementation of pedagogical continuity in a crisis context calls into question the capacity of the university to take up the techno pedagogical challenge with an exclusive recourse to the use of digital technology. Our article focuses on the learners and the way their everyday life situation becomes an experience through the prism of norms and values. Drawing on the ergological approach, we analyze the activity of a group of female students by combining focus groups with individual interviews. The results show a more established psycho-affective dimension in relationships, a change in the learning process and the need to take initiatives within constraints. While the students experience autonomy, they also document the mobilizing power of a solid professional project to support their commitment. We postulate a time-delayed drop-out effect for indeterminate students.

## INDEX

**Keywords :** edagogical continuity, experience, techno pedagogy, activity, ergology

**Mots-clés :** continuité pédagogique, expérience, technopédagogie, activité, ergologie

## AUTEUR

**JEAN-LUC DENNY**

LISEC, EA2310, Université de Strasbourg