

*Sous la direction de :*  
Catherine Nafti-Malherbe • Rakia Laroui • Angel Égido

# SAVOIRS ET ENVIRONNEMENTS NUMÉRIQUES

Innovations, mutations et consolidations  
dans les échanges universitaires

Préface de Dominique Kern  
Postface de Stéphane Allaire



JFD  
Editions

# **Savoirs et environnements numériques**

**Innovations, mutations et consolidations  
dans les échanges universitaires**

**Sous la direction de**  
Catherine Nafti-Malherbe  
Rakia Laroui  
Angel Égido

**Préface de**  
Dominique Kern

**Postface de**  
Stéphane Allaire

Savoirs et environnements numériques : Innovations, mutations et consolidations dans les échanges universitaires

Sous la direction de Catherine Nafti-Malherbe, Rakia Laroui et Angel Égido

© 2022 Les Éditions JFD inc.

---

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Savoirs et environnements numériques : Innovations, mutations et consolidations dans les échanges universitaires / Sous la direction de Catherine Nafti-Malherbe, Rakia Laroui et Angel Égido.

Identifiants : ISBN 9782897993894

Vedettes-matière : Savoirs – Environnement numérique | RVM : Enseignement universitaire

---

Éditions JFD inc.

CP 15 Succ. Rosemont

Montréal (Qc) H1X 3B6

Courriel : [info@editionsjfd.com](mailto:info@editionsjfd.com)

Web : [editionsjfd.com](http://editionsjfd.com)

Tous droits réservés.

Toute reproduction, en tout ou en partie, sous quelque forme et par quelque procédé que ce soit, est interdite sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

ISBN 978-2-89799-389-4

Dépôt légal : 3<sup>e</sup> trimestre 2022

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada



# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	5
<b>Avant-propos</b>	
<i>Catherine Nafti-Malherbe</i> .....	7
<b>Préface</b>	
<i>Prof. Dr. Dominique Kern</i> .....	9

## **Partie 1**

### **Environnements numériques et nouveaux rapports aux savoirs en milieu universitaire en contexte de pandémie**..... 13

<b>Chapitre 1</b> : Étudier à distance à l'université en temps de pandémie : l'évolution du rapport aux savoirs des étudiants <i>Rachel Solomon Tsehaye et Mireille Walther</i> .....	15
<b>Chapitre 2</b> : Rapports aux savoirs renouvelés et enseignement collaboratif en distanciel en contexte de la pandémie du Coronavirus <i>Rakia Laroui et Marie Alexandre</i> .....	27
<b>Chapitre 3</b> : Les principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une voie à privilégier pour soutenir les étudiants universitaires en contexte de formation en ligne <i>Marie-Pier Forest et Dominic Voyer</i> .....	37
<b>Chapitre 4</b> : Former « à » et « enseigner par » la pédagogie Montessori à l'heure du distanciel. D'une bascule à l'autre...Relevons le défi! <i>Ségolène Le Mouillour</i> .....	47
<b>Chapitre 5</b> : Un bouquet d'activités numériques au service d'une pédagogie active <i>Mickaël Bosco et Jean-Marc Virey</i> .....	57
<b>Chapitre 6</b> : Un enseignement en distanciel est-il équitable? <i>Karine Nasr Demerjian</i> .....	71
<b>Chapitre 7</b> : Quelle est la place pour la didactique interculturelle du numérique dans les pratiques pédagogiques? Cas d'étude sur un Master entièrement à distance <i>Marie-Laure Jurado</i> .....	77
<b>Chapitre 8</b> : Recours au numérique dans la continuité pédagogique à l'université pendant le confinement lié à la COVID-19 : quel changement du rapport au savoir? <i>Eric Mutabazi</i> .....	85
<b>Chapitre 9</b> : Enseigner à distance à des professionnels en exercice en contexte de pandémie : enjeux et défis <i>Catherine Beaudry et Andrée-Anne Deschêches</i> .....	95
<b>Chapitre 10</b> : Reconfigurer le temps et l'espace en formation à distance (FAD) : combinaison de modalités de formation dans un cours universitaire pour soutenir l'engagement des étudiantes et étudiants <i>Séverine Parent</i> .....	105

## **Partie 2**

### **Des récits d'expériences pratiques en pédagogie universitaire en contexte de la Covid**..... 119

<b>Chapitre 11</b> : Récit de pratique de gestion de classe en contexte d'enseignement universitaire distanciel : croisement des regards de l'équipe enseignante et des étudiant.e.s <i>Josianne Caron, Chloé Harvey, Nour El Houda Essefi et Charlie Veilleux</i> .....	121
--	-----

<b>Chapitre 12</b> : Réintégrer l'enseignement au cœur de la crise sanitaire : quel plaisir! <i>Martin Maltais</i> .....	135
<b>Chapitre 13</b> : Favoriser l'engagement des étudiants lors de leur entrée dans la formation universitaire en contexte de pandémie : l'importance de la relation professeur-étudiant <i>Julie Mélançon et Julie Beaulieu</i> .....	145
<b>Chapitre 14</b> : L'enseignement en distanciel de la didactique des mathématiques au primaire : compte-rendu d'une expérience de mentorat <i>Thomas Rajotte et Raphaëlle Dufour</i> .....	157
<b>Chapitre 15</b> : Pour une grille d'évaluation adaptée au stage d'une classe en ligne <i>Eva Hashem</i> .....	167
<b>Chapitre 16</b> : Enseignement à distance : retour d'expérience, réflexibilité et capitalisation <i>Redouane Djelouah et Omar Hebbar</i> .....	185
<b>Chapitre 17</b> : Mise en œuvre de l'auto-évaluation concertée par capital points dans le cadre de travaux de groupes en distanciel <i>Vincent Froger</i> .....	195
<b>Chapitre 18</b> : Entre Quête et Enquête : Reformulation ludo-pédagogique de modules de raisonnement mathématique et algorithmique <i>Christophe Béchade</i> .....	203
<b>Postface</b> <i>Stéphane Allaire</i> .....	221
<b>Biographies des autrices et des auteurs</b> .....	224



# Chapitre 1

## Étudier à distance à l'université en temps de pandémie : l'évolution du rapport aux savoirs des étudiants

**Rachel Solomon Tsehaye et Mireille Walther**

Université de Fribourg, Département de pédagogie spécialisée

### **Contexte de la recherche : le virage numérique au sein de la société et de l'enseignement universitaire**

Lorsqu'était interrogée l'évolution sociale et tentés d'être compris les changements de modes de vie suite à l'apparition du numérique, se posait la question de l'extension de la surveillance dans des « sociétés de contrôle » (Deleuze, 2018). La pandémie mondiale liée à la Covid-19 a encore suscité de nouveaux changements, liés non plus à l'intensification de l'usage du numérique, mais à son caractère obligatoire, systématique et substitutif des échanges humains traditionnels (physiques). La décision politique d'opter pour le « confinement généralisé » (caractérisé par la fermeture des frontières au niveau national et le repli sur soi au niveau micro-local) dans une majorité des pays de la planète impliqua des changements soudains et profonds dans les institutions publiques de services aux personnes, dans les champs de la santé, du social et de l'éducatif. Dans le monde entier, ces changements ont constitué autant de défis pour tout le personnel impliqué dans des dispositifs censés accueillir les populations locales, vulnérables, dépendantes en raison de leur âge, d'un handicap, d'une maladie, etc. Or, avant d'être perçus comme des défis, les changements pourtant inhérents à l'histoire de la condition humaine peuvent susciter la peur s'ils ne sont pas soumis au traitement de la raison critique. Les préconisations d'auto-enfermement, parce qu'elles étaient inimaginables, peuvent en effet nourrir l'inquiétude que le confinement soit la porte ouverte au « grand remplacement » des humains par les machines, de l'intelligence humaine par l'intelligence artificielle, et appliquée au champ éducatif, des enseignants par des avatars.

Dans une recherche antérieure, lorsque l'idée d'un enfermement généralisé était inenvisageable en dehors des écrits littéraires futuristes, la question de la pertinence de la présence enseignante en contexte de révolutions informationnelle et numérique était soulevée et discutée (Solomon Tsehaye, 2019, pp.100-103). En février 2020, le confinement devint le mode de vie commun à de nombreuses populations en Europe. Bien que cette réalité soit imposée à tous, une variété des mesures sanitaires et de mise en œuvre des contraintes (morales, pénales) différençait les contextes géographiques. Ainsi, à l'université en Suisse (romande), où se déroule la présente recherche, le télétravail devint obligatoire, la présence interdite dans les locaux, mais les décisions fédérales étaient tantôt plus souples, tantôt plus restrictives que les politiques cantonales. La contrainte morale (soit la confiance en l'autodiscipline de l'individu) restait la norme puisqu'aucun contrôle n'était prévu et qu'en dehors de la fermeture des lieux publics, aucun recours à un couvre-feu ou à un formulaire de droit de sortie n'a été opéré.

## Questionnement de recherche

C'est dans ce contexte inédit que les étudiants de première année ont vécu leur socialisation universitaire et que ceux des promotions précédentes ont connu un changement radical, passant d'une formation en présentiel à du tout distanciel. Or, lorsque ces modalités étaient questionnées auprès de l'échantillon de 106 étudiants de deux filières de sciences humaines et sociales (pédagogie et psychologie) de la recherche menée en 2019, 95 % d'entre eux disaient ne pas pouvoir se passer du présentiel, en raison de la nécessité de la présence de l'enseignant dans la médiation du savoir, liée aux besoins d'une approche critique du savoir, de partage expérientiel et d'interactions nécessaires à l'apprentissage avant, pendant et après le cours (Solomon Tsehaye, 2019, p. 100). Ce sont ces trois aspects qui ont émergé de l'analyse des verbatim, comme apportant une plus-value à l'enseignement universitaire par rapport à un apprentissage autodidacte, réalisé depuis chez soi, se limitant à l'étude de textes (ici la littérature scientifique). Le changement de modalité d'enseignement impose de fait des « adaptations » en termes d'apprentissage. C'est précisément aux changements des modalités d'apprentissage liés au passage à l'enseignement distanciel pendant le confinement que cette présente recherche s'est intéressée. Quelle évolution a connue le rapport aux savoirs des étudiants? Quels apprentissages contraints et/ou fortuits le corps estudiantin a-t-il été amené à réaliser dans ces conditions d'apprentissage particulières?

## Méthodologie de la recherche et caractéristiques de l'échantillon

Afin de répondre à ces questionnements, une recherche exploratoire fondée sur une méthodologie mixte a été menée. Un questionnaire a été élaboré, sur la base des résultats antérieurs (Solomon Tsehaye, 2019) et des observations non participantes de plusieurs enseignements à distance. Ce nouvel instrument contient 45 questions, dont 28 fermées (à évaluer majoritairement sur une échelle de Likert en cinq points) et 17 ouvertes sans limitation des possibilités de réponse. Les questions fermées traitent entre autres des habitudes de travail durant la pandémie, ainsi que des modalités d'enseignement et d'apprentissage. Les questions ouvertes portent sur l'expérience faite par les étudiants de l'enseignement à distance. Deux d'entre elles se sont inspirées du modèle des « bilans de savoirs » établi par le groupe de recherche ESCOL (Charlot et al., 1992). Elles ont donné lieu à des réflexions libres, émanant volontairement, puisque ces questions n'avaient pas de caractère obligatoire pour les répondants. Au regard de l'ampleur des données récoltées, cette contribution examine essentiellement les données issues des questions ouvertes, grâce à une analyse thématique identifiant les thèmes récurrents qui ont émergé des discours (Paillé, P. et Mucchielli, 2012).

L'échantillon est composé de 100 personnes, dont 81 femmes (81 %) et 19 hommes (19 %)<sup>1</sup>, âgées en moyenne de 23,7 ans, la plupart ayant entre 19 et 25 ans (83 %). Les étudiants les plus jeunes (19-25 ans) vivent le plus fréquemment chez leurs parents (40) ou en colocation (27, contre 16 pour les trois autres lieux de vie), et les plus âgés (plus de 31 ans) principalement seuls (10) ou en couple (12), parfois en famille (4).

1. L'échantillon comptant 100 participants, le nombre exact est identique au pourcentage lorsque l'ensemble de l'échantillon est considéré. L'une et l'autres mesure sont donc utilisées de manière indifférenciée.

Les répondants proviennent de quatre filières différentes. Sont majoritaires les étudiants en enseignement spécialisé (30 %); vient ensuite la pédagogie curative clinique (26 %), puis les sciences de l'éducation (20 %) et le diplôme d'aptitude à l'enseignement secondaire (20 %). Le nombre d'étudiants de niveau bachelor est plus important que celui de master (65 % vs 35 %). Concernant le bachelor, les étudiants de première année sont plus nombreux (32 répondants vs 25 en 2<sup>e</sup> année et 8 en 3<sup>e</sup> année). Les étudiants de première et deuxième année de master sont représentés de manière égale (17 vs 18).

## Présentation des résultats

### Les bouleversements de la sociabilité et de l'apprentissage collectif

L'analyse des réponses met en lumière un certain nombre de points communs mais aussi et surtout une grande variété des expressions des singularités dans le vécu, selon que le changement intervenu dans les relations sociales est subi ou désiré. Globalement, les changements se situent sur cinq niveaux :

1. **La fréquence** : plus de la moitié des répondants (52) considèrent que leurs interactions sociales se sont raréfiées, allant jusqu'à la « perte totale des liens tissés » (par ex. N24). Cette raréfaction gagne en importance pour les étudiants éloignés géographiquement. Or, 72,6 % des étudiants en formation dans la faculté d'où provient l'échantillon sont extracantonaux (Université de Fribourg, 2020, pp.52-53).
2. **Le nombre** : si les contacts avec les cercles sociaux sont moins nombreux, les groupes d'amis tendent également à diminuer en taille (plus de 33 mentions). Cette réduction s'apparente dans les discours à un « tri » qui n'est le fait d'une volonté que pour une extrême minorité (2 personnes, qui considèrent « avoir gardé les amitiés essentielles » (N10/Q25) ou « uniquement les bonnes personnes » (N97/Q25)<sup>2</sup>. Cette restriction du cercle social se traduit par l'impossibilité de « faire de nouvelles rencontres » (N2/Q25), le manque d'occasions « de s'intéresser aux autres » (N54/Q25), ainsi que le fait de « voir tout le temps les mêmes personnes » (N29/Q25).
3. **Les modalités de l'échange** : la restriction des contacts ne s'opère pas uniquement sur leur nombre ou leur fréquence. Les discours de 22 étudiants évoquent la réduction des contacts au virtuel. Les regrets exprimés concernent l'absence de « face à face », « de tête-à-tête » (y compris avec l'enseignant à la fin du cours), et le maintien de l'anonymat. Si dans l'enseignement en présentiel, il était possible d'identifier les visages mais pas forcément d'y associer un (pré)nom, dans les modalités du distanciel l'inverse se produit : les camarades de volée sont devenus des inconnus « dont on ne connaît pas les visages » (N89/Q25) et qui demeurent anonymes, bien que leurs (pré)noms soient exposés publiquement sur les plateformes d'enseignement en live-streaming.
4. **Le contexte de l'échange** : les interactions ont sensiblement évolué vers une limitation, que ce soit au contexte académique (par exemple pour N17, N29, N82), ou inversement et plus majoritairement, au cercle d'amis constitué antérieurement (25 d'entre eux au moins). De (nouvelles ?) différenciations se remarquent dans les discours, qui distinguent les « camarades de volée / collègues » et les « amis / proches », les « relations de travail / professionnelles avec

---

2. N correspond au numéro du répondant identifié dans le questionnaire et Q au numéro de la question.

les autres étudiants» et les « relations amicales » (cf. N58/Q25, N80/Q25...). Cette distinction semble reposer sur la relation née d'un effet de contrainte par un contexte de formation ou d'une affinité spontanée qui voit se tisser des liens affectifs.

5. **Le contenu de l'échange** : le regret le plus manifeste dans les discours est incarné par la perte des moments d'échanges libres sur le vécu (N11/Q25) et les « tranches de vie », que le contexte du dehors semblait favoriser. L'absence de partage de connaissances expérientielles semble être favorisée par l'inexistence en distanciel des moments de transition entre les cours et l'inoccupation des lieux propices aux bavardages : apéros ou pause-café dans les couloirs, « entre deux portes », « en chemin vers la gare », où l'on discute avec des connaissances moins proches et des groupes plus grands (N45/Q25).

### **Les conséquences socio-émotionnelles de la distance sociale : l'accumulation de « pertes »**

Les conséquences les plus frappantes se situent sur le plan émotionnel. Les sentiments de perte (des liens sociaux, de l'ambiance de classe), de manque, de solitude subie (N10/Q25, indiquant « ne plus avoir fréquenté personne pendant six mois », idem pour N60) sont les plus fréquemment thématiques. Sans surprise, le lieu de vie géographique conditionne ces ressentis : si les étudiants vivent dans un autre canton, le sentiment d'être isolé est plus manifeste (N62/Q25 par exemple). Au sentiment de « vivre chaque jour la journée de la veille » (N72/Q25), s'ajoute celui de « passer à côté de sa jeunesse et de sa vie » (N26/Q25).

Autre perte étroitement liée à l'éclatement du groupe-classe, celle du sentiment de solidarité, pouvant être attribuée à l'exacerbation de l'apprentissage individualiste (N95 par ex.). Le lien avec le groupe faisant défaut, il serait plus difficile d'identifier les ressources, de demander de l'aide (N44) ou d'obtenir du soutien (N101), d'autant plus en cas de surgissement de doutes ou de questions superficielles que la présence du groupe pouvait dissiper rapidement en présentiel. Face à ces entraves à l'apprentissage collectif, deux types de pratiques émergent : sélection aléatoire des camarades pour *chatter* (« je ne connais pas mes camarades de classe donc quand j'ai une question, je parcours la liste Moodle et pique des élèves aléatoirement », N92), ou sollicitation de l'enseignant. Si la première pratique renvoie potentiellement à la personnalité, à l'audace individuelle pouvant être facilitée par la démocratisation des premières rencontres virtuelles, la seconde interroge la mise à mal de l'apprentissage horizontal (entre élèves) au profit d'un apprentissage vertical (prof-élèves) pouvant devenir exclusif et renforcer encore davantage la charge comme le pouvoir de l'enseignant.

Ces sentiments de perte et de solitude exacerbent le poids de la formation (N11/Q25), chez ceux pour lesquels la distance alimente la démotivation : « Je suis chez moi constamment, seule dans ma chambre du matin au soir, je ne vois personne et je croule sous mes études » (N88/Q25). Si le sentiment de solitude est subi pour la majorité des répondants, une minorité l'apprécie (environ 10), soit parce qu'ils sont devenus solitaires « par la force des choses » durant la pandémie, soit parce qu'il s'agit d'un trait antérieur de leur personnalité et que leurs cercles sociaux étaient déjà restreints. Ainsi cette minorité considère que l'enseignement à distance n'a pas eu d'impact sur leur vie sociale.

## Le distanciel, source de nouveaux apprentissages formels et informels

Au bilan de savoirs (Q26) se présentant comme une phrase à compléter (*Depuis que l'enseignement se fait en distanciel, j'ai appris à...*), 85 personnes ont répondu. Les apprentissages spontanément thématiques relèvent d'une manière générale d'apprentissages scolaires (pouvant être utiles et transformés en avantages dans le cadre scolaire) mais non disciplinaires. Ainsi, les compétences organisationnelles arrivent en tête (41 mentions). Si la qualité de l'organisation est qualifiée de meilleure, c'est que le distanciel a offert, selon les participants, une plus grande liberté de définir leurs priorités dans l'espace et le temps : « Organiser mon temps comme bon me semble » (N47/Q26), « Conjuguer l'alternance travail/étude, vie professionnelle et vie privée » (N31), « S'auto-gérer », « Mieux respecter mon rythme et structurer mon travail selon ce qui me convient » (N22), constituent autant d'apprentissages retirés de cette expérience de l'enseignement à distance. Les étudiants apprécient d'avoir gagné en autonomie et profitent de cette liberté organisationnelle pour accorder leur rythme d'apprentissage à leur horloge biologique; ainsi sont énoncés les avantages de pouvoir « s'accorder plus de pauses » (N14, N79...), « être à l'écoute de mes besoins » (N81), « prendre du temps pour soi » (10 mentions) et « travailler en fonction de quand je suis la plus efficace pour travailler et non selon un horaire précis » (N55/Q26). Associé à cette auto-centration, définir soi-même son rythme d'apprentissage de sorte à le faire correspondre au rythme physiologique laisse entrevoir la possibilité chez certains d'être responsables de leur apprentissage (N53/26, N66/Q32...) et « d'apprendre de manière intelligente les informations, pas uniquement apprendre par cœur la matière pour l'examen » (N18/Q26).

D'autres objets d'apprentissage informels ont été identifiés : ils ont trait aux stratégies d'adaptation au changement. Les *soft skills* thématiques sont « communiquer autrement » (à travers un écran, une caméra...), « travailler autrement » (« dans des conditions qui ne me conviennent pas », dit N2/Q26), « collaborer autrement » (dans un autre cadre, à distance) et « vivre autrement ». L'adaptation peut renvoyer aux aspects du quotidien, « aux manières de se sentir moins seule » (N1/Q26) et de « trouver des stratégies pour limiter mon mal de tête en fin de journée » (N9/Q26). Quand elle se rapporte aux manières d'apprendre, c'est la concentration qui est thématique : « Être concentrée quand rien n'est fait pour » (N27/Q26), « Avec autant de distractions » (N77), « Malgré les bruits extérieurs » (N20), ou « Malgré l'environnement non scolaire » (N52).

De manière plus surprenante, les qualités humaines, les états sociaux et les états mentaux constituent aussi des objets d'apprentissage dans les discours. La solitude, l'autodiscipline et la relativisation (revoir ses attentes, se satisfaire de moins pour mieux apprécier le présent) sont les trois thèmes les plus convoqués. Viennent ensuite la patience, la docilité et le silence (« apprendre à se taire », cf. N21), enfin l'endurance et le dépassement de soi, pour ceux qui souffrent d'une augmentation de la charge de travail à distance et qui considèrent que leur « résilience » est mise à l'épreuve (N51).

Enfin, les apprentissages formels ressortent également des discours (25 mentions) : ils concernent sans surprise les apprentissages liés aux nouvelles technologies de l'information. Ils se rapportent aussi bien à la prise de notes à l'ordinateur qu'à l'utilisation de plateformes, que travailler avec deux écrans.

## Les difficultés étudiantines relatives à l'enseignement à distance

Les difficultés rencontrées par les étudiants sont variées. Elles se réfèrent soit au cadre universitaire soit à la santé.

Dans le cadre universitaire, c'est le **domaine conatif** (le maintien de la motivation) qui est le plus communément éprouvé (43 mentions et recoupé avec les 77 % de la Q38), puis le **domaine cognitif** (difficultés attentionnelles et mnésiques, avec 38 mentions et difficulté linguistique pour les étudiants allophones qui ont perdu leur « possibilité d'immersion », N30). Ainsi, « voir du sens à ce qu'on apprend » (N9/Q28) a été complexifié par les modalités du distanciel. Les **compétences organisationnelles** sont également affectées par le distanciel (22 mentions) et renvoient à la difficulté de s'autodiscipliner, de garder un rythme régulier pour étudier en dehors des cours et éviter la procrastination.

Les difficultés émanant du **domaine relationnel** sont également considérables (32 mentions) : elles concernent la création de liens solides avec les autres étudiants et la relation avec les enseignants. La difficulté pour les étudiants serait de surmonter les préjugés négatifs que les enseignants ont (développé?) à leur égard : « J'ai l'impression que certains profs imaginaient que nous voulions en faire le minimum, voire qu'il y aurait de l'abus lors des examens car nous étions à domicile, ce qui n'a pas été mon cas ni mon intention » (N5/Q28).

Dans le **domaine de la santé** (considérée dans son acception la plus large, à la fois psychologique et physiologique), la plus touchée est la dimension émotionnelle, liée à la gestion de l'incertitude et de l'imprévisibilité, et accentuée par l'évolution de la pandémie. Les changements de directives, de modalités d'enseignement et d'examen surviennent rapidement : elles peuvent générer une perte des repères spatio-temporels et sociaux (sentiment d'être perdu), de l'incompréhension et un stress supplémentaire, ce qui est éprouvé pour les examens en ligne par 9 étudiants (N11, N32, N37, N82, N99...). Le risque de rencontrer des problèmes techniques et le sentiment d'être moins bien préparé s'ajoutent à la pression habituelle de l'examen et de la perspective de l'échec définitif. Ce stress est également exacerbé par la solitude, le sentiment d'abandon et le manque de soutien « qui ébranle la confiance et introduit des doutes » (N101). Le désarroi se traduit par une perte de sens des actions (N26/Q29) et affecte le psychisme : « Je dors mal, je mange mal, je ne bouge plus, je dépéris » (N66/Q29). Le sentiment d'une élévation des exigences professorales (N88) et de surcharge liée à la nouvelle organisation du travail pèse également (N13). Enfin, le stress peut provenir d'une situation socio-économique qui s'est précarisée en raison de la pandémie (perte d'emploi) et dont l'aggravation peut être étroitement liée aux revirements dans les directives ou leur temps de latence : « Ma demande de bourse a été refusée et ma maman ne peut plus m'aider financièrement, le stress est permanent de ne pas savoir si je pourrais rendre mon appartement (pour moins de frais), et l'université n'a jamais été claire si nous reprenions les cours en présence ou pas » (N23/Q29).

Pour finir, les difficultés atteignent également la **dimension physiologique**, et se caractérisent par des maux (migraine, fatigue, mal au dos, aux yeux, etc.) afférents à une grande exposition aux écrans et à l'absence de mouvements (13 mentions).

## Les bénéfices retirés de l'expérience de l'enseignement distanciel

Le premier bénéfice retiré relève pour la grande majorité des répondants de **la liberté acquise** en termes d'organisation du temps (48 mentions) et de l'apprentissage (17 mentions). Les étudiants accordant de l'importance à la liberté individuelle semblent avoir moins souffert du passage au distanciel, puisqu'ils évoquent en moyenne moins de difficultés que ceux n'ayant pas mentionné ce bénéfice.

Si cette liberté influence le rythme d'apprentissage de sorte à le faire correspondre au rythme physiologique, elle fait naître également de nouvelles **conditions d'apprentissage** appréciées et appréciables en temps de confinement, à savoir en extérieur, ou arrangeantes pour ceux dont le lieu de vie est lointain ou plus propice à la quiétude : ainsi, il est devenu possible de « suivre les cours à la montagne » (N20/Q30) ou « au soleil » (N25/Q30) ou même « à l'autre bout de la planète » (N92) dans des conditions plus confortables.

Le second bénéfice retiré se trouve être **la flexibilité**. Le distanciel a introduit une facilité à conjuguer vie professionnelle et vie étudiante et/ou vie privée (30 mentions). Certains peuvent accepter plus de remplacements professionnels, se rendre à des rendez-vous médicaux, d'autres, atteints de maladies, suivre les cours depuis l'hôpital sans risquer l'abandon (N27 et N33/Q30). Cette flexibilité est incarnée par le gain de temps lié à l'absence de déplacements (41 mentions) et par le gain financier (22 mentions) liés à l'absence de frais de transport, l'économie réalisée sur le logement d'étudiant et les repas pris à l'extérieur. Autre gain, psychique cette fois, celui d'alléger le quotidien en évacuant les questions futiles : « Qu'est-ce que je porte, qu'est-ce que je mets dans mon sac, avec qui je vais manger » (N85/Q32), et celui de pouvoir relativiser et pouvoir se recentrer sur l'essentiel, sur soi (18 mentions), sur la famille (8 mentions), les animaux, la nature, la musique et le sport.

Si l'impact du distanciel sur la santé était majoritairement perçu négativement, une minorité (12) considère disposer d'une **meilleure qualité de vie**, grâce à un temps de sommeil plus long et un moindre stress (8 mentions), qui auraient, selon eux, permis d'améliorer leurs performances académiques (N37/30). Pour la minorité souffrant d'anxiété sociale (N13/Q30), le distanciel contient effectivement un potentiel de mise en veille de cette souffrance.

## De l'hybridation des pratiques au rapport hybride au savoir

Pour comprendre les logiques qui guident les apprentissages, la question de la source de la motivation à poursuivre leurs études dans les conditions actuelles a été posée. Les étudiants justifient majoritairement l'acte d'apprendre par le fait de vouloir « réussir les examens » (25 mentions), de « posséder un papier » (16 mentions) et de « pouvoir intégrer le monde professionnel » (11 mentions), trois raisons qui caractérisent un rapport utilitariste au savoir. La logique défensive s'illustre également par la contrainte de « ne pas avoir le choix d'apprendre » (8 mentions) et par la pratique de « suivre le cours » vécue comme une obligation car conditionnant la réussite aux examens (7 mentions). Dans une autre mesure, les étudiants invoquent le goût et le plaisir d'apprendre, la curiosité pour la matière ou l'intérêt pour un domaine scientifique (31 mentions), raisons qui relèvent du rapport esthétique au savoir. Or, ce qui interpelle lors de l'analyse des verbatim, c'est que les rapports aux savoirs identifiés, bien qu'aux antipodes, ne s'avèrent pas incompatibles. Les étudiants ayant dit « aimer étudier » peuvent être les mêmes qui attendent impatiemment le Graal (le diplôme) ou inversement, ceux qui pourraient tendre vers un rapport consumériste pourraient découvrir la logique expansive de l'apprentissage et adopter un rapport esthétique au savoir : « Je retrouve le plaisir d'apprendre car je peux

le faire dans mes conditions, en suivant mes besoins et mon rythme» (N94/Q37). Une forme inédite d'hybridation apparaît : les étudiants justifient majoritairement l'acte d'apprendre aussi bien par l'intérêt pour la matière que par l'envie de terminer leurs études par un diplôme et pouvoir continuer à évoluer. Ainsi, certains étudiants cultivent les deux types de rapports aux savoirs, dans une forme d'alternance entre logique défensive et logique expansive qui ne s'excluent pas l'une l'autre, entre goût pour la flexibilité et la praticité et goût pour le savoir.

## Discussion

### De l'éloignement de la diversité aux conditions d'études de type monastique ou carcéral

La faible fréquence des contacts laisse entrevoir une perspective peu favorable à la normalisation de la diversité : en effet, en plus de cultiver le lien mortifère avec l'endogroupe, l'absence de nouveauté et de partage d'expériences (menant à voir la variété de la condition humaine) peuvent contribuer à inhiber l'empathie et à cultiver l'entre-soi (repli sur soi et/ou sur le groupe). L'analyse des modalités de l'échange augure qu'à l'absence de singularisation des relations s'ajoute une formalisation de celles-ci. Or, l'échange informel est précieux, puisqu'en permettant de sortir de ce qui est programmé (grâce à la spontanéité), il permet aux individus d'être eux-mêmes et/ou de s'exprimer et d'agir plus librement.

Alors que l'université constitue un haut lieu de rencontres de la jeunesse de tous horizons (dans la mesure du degré d'ouverture à la diversité du système éducatif obligatoire), alors qu'elle œuvre comme « rite de passage » entre le statut d'adolescent et celui d'adulte, la solitude liée au distanciel peut venir entraver cette expérience, voire l'empêcher (si la solitude l'emporte sur les raisons d'étudier). La pandémie et les politiques de confinement sont venues transformer de manière singulière ce moment d'attente jusqu'à obtention du statut définitif en forçant cette jeunesse à accepter l'éloignement du *melting pot*, à s'adapter aux exigences des études de type monastique (sobriété, isolement...) et à placer, dans un moment qui perdure en raison des mutations de la Covid, leurs études et le savoir académique au centre de toute leur vie (après la santé). En effet, si s'ajoute à l'absence d'interaction avec le groupe de pairs une absence d'interaction avec les enseignants, elles peuvent faire peser une charge de travail considérable sur les étudiants (à qui on demande d'être entièrement responsables de, et autonome dans, leur apprentissage) et, de manière collatérale, sur les familles (équipements, soutien technique, aménagement d'une place de travail). Les apprentissages universitaires se sont transformés en étude solitaire de type monastique où l'on vit, selon ses moyens financiers, retranché dans son studio ou au domicile familial regagné.

Au niveau individuel, l'absence de déplacement géographique ritualisant la transition (réduit à « de la cuisine au bureau », N45/Q29), apparente les conditions de vie et d'étude à celles de la vie en cellule en milieu carcéral. Monastère ou prison, ces deux perspectives permettent d'interroger les possibilités d'apprendre dans des conditions pouvant être vécues par une majorité comme punitives. Au niveau global, c'est la norme de la diversité qui est elle-même mise à mal. En effet, l'université, et les écoles d'une manière générale, font figure de vestiges de la diversité, étant devenues seules à préserver la mixité (sociale, de genre, etc.), alors la famille, le lieu d'habitat ou l'emploi détournent les individus de ce brassage.

## Le distanciel, un levier de l'apprentissage expansif?

Un avantage inédit est constaté : l'enseignement à distance rend possible que l'apprentissage se réalise en fonction de la diversité des rythmes biologiques. Or, les travaux de chronopsychologie nous renseignent sur le lien entre les rythmes physiologiques, les rythmes attentionnels et les compétences mnésiques (Testu et Clarisse, 1999). Ainsi sait-on que la faculté de concentration diffère en fonction des heures de la journée selon chaque individu ou que les difficultés de concentration peuvent être liées à la baisse physiologique. Associé à l'auto-responsabilisation des étudiants qui deviennent acteurs de leurs apprentissages, le distanciel invite à dépasser la normalisation de l'apprentissage défensif<sup>3</sup> par le déploiement de la logique expansive, qui permet à l'individu d'accroître ses possibilités individuelles de disposer du monde.<sup>4</sup> En levant la contrainte du temps par le distanciel différé et celle du lieu d'étude par l'ensemble des formes possibles du distanciel (live, différé, vidéo ou PPT commenté), l'enseignement à distance offre la possibilité d'un apprentissage expansif. En effet, la liberté acquise se situe sur les conditions d'apprentissage, autrefois intégralement imposées de l'extérieur, qui peuvent à présent être définies de l'intérieur (par et pour soi-même). La logique expansive amorcée se voit également nourrie par la révision des contenus d'examens opérée sous la contrainte de la généralisation du distanciel. Ainsi, les examens sont jugés par les répondants moins centrés sur des tests de connaissances en raison de leur disponibilité tout autour de soi et simultanément sur l'ordinateur, mais davantage sur la construction singulière du savoir ou de son application concrète (sous forme de dossiers et de projets).

Bien que ces résultats tracent une perspective réjouissante d'une généralisation potentielle d'un apprentissage autorégulé, plusieurs critiques méritent d'être soulevées. En effet, la liberté acquise exige de l'autodiscipline et de la régularité dans l'effort (intellectuel) pour être profitable aux apprenants, au risque d'adopter des stratégies de contournement de l'apprentissage. La levée de certaines contraintes (du lieu et du temps) pourrait rimer avec l'absence de l'apprentissage fondamental attendu (une meilleure compréhension de la complexité du monde) pour tous les apprenants qui ne parviendraient pas à entrevoir la visée expansive de l'apprentissage qui s'offre à eux. Un biais serait de nourrir un rapport consumériste et individualiste au savoir. En transformant les cours en « podcasts » comme d'autres, en plus de la perte de légitimité du scientifique par rapport au journaliste ou à l'influenceur autodidacte se posant en experts, cette forme pourrait tendre à faire du savoir un produit fini, de son auteur et médiateur (l'enseignant) un prestataire de services comme un autre et de son auditeur (les apprenants) un consommateur d'un self-service.

Aussi, cette liberté est relative : certes le distanciel (en direct et/ou différé) offre la possibilité aux adultes de mieux répartir les temps d'étude pour faciliter les apprentissages en leur donnant la liberté de choisir « quand et où apprendre ». Or, la question du « comment apprendre » relève à la fois du ressort de l'individu et aussi des modalités du cours (live ou différé) et des conditions d'existence inégales. Il reste la question du « quoi », du contenu qui reste déterminé et conditionné par l'extérieur.

3. L'apprentissage défensif, contrôlé entièrement de l'extérieur, ne se réalise que si la capacité de l'individu d'agir sur le monde est menacée, que si l'individu est contraint d'apprendre par cœur parce que les contenus constituent un objet d'évaluation (Holzkamp, 1993).

4. Les apprentissages expansif et défensif ne sont pas deux styles d'apprentissage mais deux intentions différentes. Entendu comme des « styles », le piège serait de générer une essentialisation de l'être humain qui prétendrait non seulement que tous les individus veulent apprendre mais aussi qu'ils veulent apprendre par eux-mêmes. Or, comme le rappelle Holzkamp, auteur de cette théorie scientifique de l'apprentissage du point de vue du sujet : « [...] dans de nombreux cas, ils ne veulent pas apprendre, mais réagissent par la résistance ou l'évasion aux exigences de l'apprentissage » (Holzkamp, 1993, trad. libre).

Cette condition d'extériorité n'est pas incompatible avec la théorie de l'apprentissage expansif du sujet apprenant, elle est même essentielle afin de se prémunir des problèmes de discernement et de névroses favorisés par le confinement et la situation d'enfermement (chez soi mais aussi en soi-même). Néanmoins, si l'introspection en tant qu'activité autoréflexive est nécessaire à l'individu pour mieux se connaître à travers l'expérimentation qu'il fait de la condition humaine, elle peut être préjudiciable si elle ne se nourrit plus du contact de la diversité humaine. C'est en raison de cet enjeu que l'apprentissage autocontrôlé ne peut se passer de la médiation extérieure du savoir.

## **En conclusion : des bienfaits de l'expérience du distanciel à l'impératif de vigilance**

Du côté étudiant, les bénéfices retirés de cette expérience sont éclatants : plus de temps, plus de tranquillité (moins de stress et de fatigue), plus de liberté et de flexibilité, intensification de l'activité professionnelle et mieux apprendre. Afin de nous approcher au plus près de la complexité du réel, ces avantages sont à mettre en miroir avec les contraintes qu'ils induisent : une haute résistance est exigée au niveau individuel pour ne pas céder à l'appel de gagner sa vie avant d'avoir fini ses études, ou d'améliorer ses conditions économiques d'existence. La force mentale est également une ressource sollicitée pour s'auto-discipliner et ne pas chercher à contourner l'apprentissage ou à apprendre plus défensivement dans un contexte marqué par le manque de rencontres et l'isolement. Or, ces ressources psychiques, à la fois innées et acquises, ne sont pas réparties de manière égale entre les individus. Ainsi, la possibilité que le confinement et le distanciel accentuent les inégalités de stratégies de coping devant le changement est réelle. Le changement peut tantôt être perçu comme un défi, tantôt comme une source de difficulté par ceux qui se sentent accablés et/ou qui, à un certain moment de leur existence, sont très vulnérables psychologiquement, et/ou déjà éprouvés par des conditions d'existence contraignantes. Les nouvelles perspectives tracées ici rendent pertinent de s'interroger sur l'aggravation des inégalités de ressources psychologiques face au stress, en amplifiant celui des plus fragiles au niveau psychologique et en augmentant leurs efforts à consentir pour rester engagés.

Aux gains potentiels qui ont été énoncés en termes de liberté individuelle, d'apprentissage autorégulé répondant à une logique plus expansive, s'ajoutent des risques qu'il convient d'énoncer pour mieux s'en prémunir. Le premier risque identifié est d'ordre socio-culturel : le couple confinement/étude à distance peut conforter les stratégies d'exclusivité culturelle, renforcer les idéologies nationalistes et mettre en péril la diversité en faisant de l'entre-soi la norme. Une norme pouvant attirer tous les individus qui apprécient que leurs enfants aient un diplôme « papier » mais préfèrent que ces derniers évitent de rencontrer des personnes étrangères au groupe, porteuses de valeurs différentes, avec lesquelles elles pourraient se lier d'amitié et se détourner des modes de vie, de faire, de penser valorisés au sein de l'endo-groupe (famille élargie). Ce risque de normalisation de l'entre-soi pourrait nourrir l'idée que l'acte d'apprendre ne relève plus d'une expérience sociale, qu'il peut se passer de la rencontre avec l'altérité et qu'il relève exclusivement d'une expérience individuelle. D'une part, sans contact avec la diversité, l'individu pourrait être réduit à subir et ne rien comprendre de son vécu. D'autre part, dans la profusion des voix d'experts, en plus du risque de considérer comme fiables des voix qui se désignent comme telles sans en être, cette absence pourrait renforcer sa vulnérabilité et entraver l'établissement d'une culture commune. Or, les défis communs que pose la généralisation de l'enseignement à distance à tous ceux qui l'expérimentent sont précisément floutés par l'isolement (difficulté de les considérer « communs » lorsqu'on est isolé).

Finalement, ce repli peut faire obstacle à l'émancipation suscitée par l'appropriation des savoirs. Cette perspective permet d'identifier un second risque, situé du point de vue des apprentissages et qui concerne un conflit des finalités d'apprendre : entre un rapport utilitariste aux savoirs (qui réduirait la formation universitaire à un passage obligé pour exercer un emploi) à un apprentissage pour soi, à des fins d'*empowerment* et d'auto-détermination. L'enjeu réside donc dans l'évitement de la création de conditions qui enfermeraient les apprenants dans l'impossibilité d'entrevoir la logique expansive de l'apprentissage, en les renvoyant exclusivement à la possibilité d'un apprentissage purement « défensif ». Ce dernier ne permet pas de voir qu'apprendre à l'université est une expérience profondément sociale et qu'apprendre est un acte singulier, individuel, qui peut se réaliser de manière stricte ou fortuite (non intentionnelle), instantanée ou permanente. La visée de l'apprentissage expansif appelle donc un investissement des enseignants dans les questionnements de recherche portant sur l'apprentissage du point de vue du sujet, dans l'élaboration d'un savoir partant des questions des sujets et permettant une meilleure vue d'ensemble sur le monde.

### Références

- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1993). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. *Revue française de sociologie*, 34-4. pp. 690-693.
- Deleuze, G. (2018). Les sociétés de contrôle. *EcoRev'*, 46, 5-12.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. (Vortrag im Rahmen des Potsdamer Kolloquiums zur Lernund Lehrforschung am 23. Februar 1994). Frankfurt : Deutschland.
- Leconte, C. (2014). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : une histoire sans fin*. Presses universitaires du Septentrion.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans P. Paillé & A. Mucchielli (dirs.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Armand Colin.
- Solomon Tsehaye, R. (2019). Rapports aux savoirs construits à l'université : entre professionnalisation et citoyenneté. Dans C. Nafti-Malherbe et R.Laroui (dirs.), *Rapports aux savoirs et sens des études dans l'enseignement supérieur pour des étudiants à l'échelle internationale*. Les Acteurs du Savoir.
- Université de Fribourg. (2020) *Rapport annuel de l'université de Fribourg. Chiffres, Statistiques et documentation*.  
[https://www.unifr.ch/uni/fr/assets/public/files/stat/statistiques\\_RA2020.pdf](https://www.unifr.ch/uni/fr/assets/public/files/stat/statistiques_RA2020.pdf)
- Testu, F. & Clarisse, R. (1999). Time-of-Day and Day-of-Week Effects on Mnemonic Performance. *Chronobiology International*, 16(49), 491-503. <https://doi.org/10.3109/07420529908998723>