UCLouvain

**Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation**
**Ecole d'éducation et de formation**
**Master en sciences de l'éducation**

# Pratiques pédagogiques en ligne et santé mentale des élèves

## Comment les pratiques pédagogiques en ligne impactent-elles la santé mentale des élèves du deuxième degré ?

Auteures : Yousra Atia et Charifa Berrag

Promotrice : Laura Salamanca Avila

Accompagnateur : Mikaël De Clercq

Année académique 2021-2022

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

## Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au soutien, à l'accompagnement et à l'intervention de plusieurs personnes à qui nous souhaitons, par ces mots, témoigner toute notre gratitude.

Tout d'abord, nous tenons à remercier notre promotrice madame Laura Salamanca Avila pour son suivi, sa disponibilité mais surtout pour ses encouragements et la motivation qu'elle nous a transmise tout au long de l'année.

Nous remercions monsieur Mikaël De Clercq pour sa réactivité, son accompagnement riche en échanges, ses conseils avisés et ses feedbacks complets.

Nous remercions également toutes les personnes qui ont contribué à notre mémoire en acceptant de donner de leur temps pour participer à nos focus group.

Nous remercions d'avance monsieur Sébastien Dellisse pour le temps et l'intérêt consacrés à la lecture de cette recherche.

Nous nous remercions mutuellement, Yousra Atia et Charifa Berrag, pour la collaboration, la confiance et la rigueur dans l'élaboration de ce mémoire.

Nous souhaitons remercier nos amies et nos collègues pour leur soutien moral et intellectuel tout au long de cette aventure.

Nous remercions nos lecteurs volontaires d'avoir pris le temps de lire et corriger ce long travail.

Nous remercions toutes les personnes qui ont été une source de motivation par un sourire, un mot d'encouragement ou un conseil.

Enfin, nous remercions tous nos proches, nos familles et spécialement nos conjoints d'avoir crus en nous, de nous avoir soutenues et épaulées en toutes circonstances et plus particulièrement dans les moments difficiles. Nous remercions nos enfants d'avoir été patients et compréhensifs face aux sacrifices que nous avons dû réaliser.

À vous tous, MERCI !

## Table des matières


I. INTRODUCTION GÉNÉRALE ..... 6
II. PHASE EXPLORATOIRE ..... 10
1. Introduction ..... 10
2. Rupture épistémologique ..... 10
3. Question de départ ..... 11
4. Synthèse des lectures exploratoires ..... 12
5. Méthode de recueil de données ..... 15
5.1. Définition du focus group ..... 15
5.2. Intérêt du focus group ..... 16
5.3. Composition du focus group ..... 17
5.4. Rôle d'animateur et d'observateur ..... 18
5.5. Durée du focus group ..... 19
5.6. Guide d'entretien ..... 19
5.7. Choix des participants au focus group ..... 19
5.8. Méthode d'analyse des données ..... 22
5.9. Méthodologie de traitement et d'analyse des données ..... 23
5.10. Résultats obtenus ..... 27
5.11. Analyse des résultats du focus group ..... 38
5.12. Conclusion du focus group ..... 43
III. PARTIE THÉORIQUE ..... 46
1. Introduction ..... 46
2. La santé mentale des élèves adolescents ..... 47
2.1. L'adolescence ..... 47
2.2. Les changements physiologiques à l'adolescent ..... 47
2.3. La psychosociologie de l'adolescent ..... 48
2.4. La santé mentale et la maladie mentale ..... 49
2.5. Les composantes de la santé mentale ..... 51
2.6. Les impacts de la crise sanitaire de la Covid-19 sur la vie des élèves ..... 52
2.7. Les facteurs influençant la santé mentale ..... 56
3. Les pratiques pédagogiques des enseignants ..... 57
3.1. La notion de « pratiques pédagogiques » ..... 57

3.2. Une pratique pédagogie différente dans la version en ligne ..... 59
3.3. L'essor des dispositifs « hybrides » ..... 60
3.4. Les différentes approches pédagogiques pour un enseignement en ligne.. 60
3.5. Les pratiques pédagogiques durant le premier confinement ..... 61
4. Les dimensions socio-affectives dans l'apprentissage ..... 63
4.1. Définition ..... 63
4.2. Les dimensions motivationnelles ..... 65
4.3. Les dimensions affectives ..... 68
4.4. Les dimensions socio-affectives dans la formation ouverte à distance ..... 69
4.5. Les facteurs d'abandon dans la formation en ligne ..... 69
5. Conclusion de la partie théorique ..... 72
IV. PARTIE EMPIRIQUE ..... 77
1. Introduction ..... 77
2. Méthode de recueils de données ..... 77
2.1. Intérêt des focus group ..... 77
2.2. Choix des participants des focus group ..... 78
2.3. Lieu et date des focus group ..... 81
2.4. L'accueil des participants ..... 81
2.5. Conduite et structure du focus group ..... 81
3. Méthode d'analyse de données ..... 83
3.1. Méthodologie appliquée aux focus group ..... 83
4. Résultats obtenus ..... 85
5. Conclusion de la partie empirique ..... 107
V. Discussion ..... 110
5.1. Discussion des résultats ..... 110
5.2. Discussion à propos de la méthode de recueil et d'analyse des données. 114
5.3. Apport pour la recherche et le terrain ..... 116
VI. CONCLUSION GÉNÉRALE ..... 122
VII. BIBLIOGRAPHIE ..... 124

# I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

En novembre 2019, le virus de la Covid-19 a été découvert en Chine et s'est très vite répandu à travers le monde. Le 11 mars 2020, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) lui octroie le statut de pandémie. Celle-ci a bouleversé le monde, poussant ainsi de nombreux pays a décrété un confinement qui a impacté de nombreux secteurs, notamment celui de l'éducation.

Afin d'éviter la propagation du virus, l'OMS a recommandé toute une série de comportements à adopter tels que la distanciation sociale, le port d'un masque ou encore le travail à domicile.

En Belgique, plus particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le confinement strict dans l'enseignement est prononcé le 12 mars 2020 par le Conseil National de sécurité (CNS). Cette décision est transmise par la ministre de l'Éducation, Caroline Désir, aux membres du personnel de l'enseignement à travers la circulaire 7508 (Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 2020a). Celle-ci annonce la suspension des cours pour tous les élèves, sauf pour les garderies, jusqu'au 3 avril inclus. Quelques jours plus tard, la circulaire 7515 (FWB, 2020b) vient apporter des informations sur le déroulement de la continuité des apprentissages durant le confinement. Ainsi, les enseignants ne peuvent en aucun cas voir de la nouvelle matière. Par contre, ils peuvent prévoir du travail à domicile sur la matière déjà vue en classe, tout en gardant une certaine proportion du point de vue contenu et temps à y consacrer. Les enseignants qui le souhaitaient pouvaient recourir à un apprentissage en ligne. Cependant, ils devaient s'assurer que leurs élèves possédaient bien le matériel et le soutien nécessaires pour pouvoir suivre ce type d'enseignement.

Finalement, ce n'est qu'à partir du 18 mai 2020 (FWB, 2020c) qu'une reprise partielle en présentiel a pu avoir lieu pour certaines classes du primaire et du secondaire.

Après une rentrée scolaire « normale » pour tous, en septembre 2020, une deuxième vague fait son apparition. Le 30 octobre 2020, suite à une augmentation du taux de contamination, le Comité de concertation (CODECO) se réunit et décide que l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire repassent en code rouge. Ce qui signifie que les élèves du primaire et du 1er degré secondaire poursuivent un enseignement en présentiel à 100% tandis que pour les élèves du 2e, 3e et 4e degrés, seuls 50% des élèves peuvent être présents simultanément. Ceci a pour conséquence

la mise en place d'un enseignement hybride (FWB, 2020d). Cette hybridation s'est organisée de diverses manières en fonction des établissements scolaires. L'idée générale était que les élèves soient un mi-temps à l'école et l'autre mi-temps à la maison. Ainsi, pendant que certains élèves suivaient les cours en présentiel, les autres les suivaient à distance, soit simultanément en ligne, soit en recevant du travail, le tout à travers une plateforme numérique.

Toutefois, l'utilisation de plateforme d'*e-learning* demande beaucoup de préparation et de formation. En effet, la logistique de la formation à distance et les pédagogies qui s'y rapportent sont très différentes de l'enseignement traditionnel que nous connaissons. Malheureusement, les écoles sont peu, voire pas du tout, préparées à ce type d'enseignement. Ainsi, ce passage radical au *e-learning* s'est fait au détriment des élèves les moins avantagés (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, 2020). En effet, le travail demandé nécessite l'utilisation d'un ordinateur or ; d'après une enquête menée par FAPEO (FAPEO, 2020), 44% des élèves du secondaire ne disposent pas d'un ordinateur personnel. De plus, il est important d'avoir une bonne connexion à Internet, comme mentionné précédemment, d'une formation tant pour les enseignants que pour les apprenants, afin de pouvoir suivre les cours à domicile. Pourtant, selon le baromètre de l'inclusion numérique édité par la Fondation Roi Baudoin (2020), la Belgique est l'un des pays les plus inégalitaires en termes d'accès au numérique.

Toutes ces mesures et ces modalités d'enseignement n'ont malheureusement pas été sans impact. En effet, de nombreux articles de journaux ont fait état de l'impact de cette crise sanitaire sur le moral et la motivation des jeunes. Ces articles se basaient sur des sondages menés auprès des étudiants. D'ailleurs, une étude a été menée conjointement par l'UCLouvain et l'Université de Liège, en août 2020, sur « le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement » (Baudoin et al., 2020). Il en ressortait que les élèves « se sont sentis moins capables de réaliser ce que l'on attendait d'eux lors du confinement » (Baudoin et al., 2020, p.10). De plus, toujours selon le sondage, les élèves n'ayant pas reçu de suivi et de contact avec leurs enseignants se sentaient incapables de réaliser le travail demandé allant même jusqu'à se décourager.

Tous ces constats vont dans le sens de nos observations. En effet, étant nous-mêmes enseignantes d'élèves de troisième secondaire, nous avons constaté au sein même de

nos classes des changements d'attitudes, une démotivation allant même à une certaine forme de décrochage et un mal-être chez nos élèves. De plus, pas un jour ne passait sans que ceux-ci nous fassent part de leur désarroi. Ils nous expliquaient qu'ils avaient du mal à poursuivre les cours lorsqu'ils étaient en distanciel et ce, pour diverses raisons. De ce fait, ils se retrouvaient à accumuler du retard dans la matière, engendrant une baisse de motivation et une augmentation de stress. Cette situation a affecté leurs performances scolaires, mais également leur santé morale. C'est précisément ce qui nous intéresse.

En tant qu'enseignantes dans le deuxième degré, cette crise nous a également directement touchées. En effet, nos pratiques professionnelles ont été impactées et ont dû être modifiées afin de s'adapter à cette nouvelle situation. Ainsi, nous avons été amenées à utiliser des plateformes en ligne sans aucune formation, conscientes que cela ait pu impacter la qualité de notre enseignement.

C'est lors d'une discussion sur nos ressentis et nos expériences vécues en tant que professionnelles de l'enseignement, lors de cette crise sanitaire, que nous avons naturellement pris la décision de travailler ensemble sur ce mémoire. Notre complicité et notre bonne entente tant sur le plan privé que sur nos attitudes face au travail nous ont poussées à travailler en équipe. De plus, la bienveillance et le soutien que nous nous portons l'une l'autre, nous permet d'accroitre notre motivation et notre engagement. En outre, nous pensons que les risques liés à l'approximation des données sont amoindris lorsqu'une recherche est réalisée à deux. Enfin, notre intérêt pour le même sujet, la similitude des situations vécues et les questionnements par lesquels nous sommes passées nous ont poussées spontanément à collaborer toutes les deux.

En considérant la situation professionnelle à laquelle nous avons été confrontées, le manque de motivation relaté par nos élèves et de nos représentations et observations, nous avons eu envie de pousser nos investigations plus loin en nous intéressant aux pratiques pédagogiques des enseignants et à la motivation des élèves durant la crise sanitaire. Ainsi, notre question de recherche provisoire est née : « Dans cette crise sanitaire actuelle en Belgique, comment la mise en place des pratiques pédagogiques en ligne a-t-elle impactée la motivation des élèves du deuxième degré secondaire ? ». C'est avec cette question que notre phase exploratoire a débuté.

Suite à l'analyse de nos résultats, durant la phase exploratoire, nous avons réévalué notre question de recherche afin que celle-ci soit plus ciblée et en lien avec les données

obtenues lors de cette phase. Les raisons et le choix de ce changement seront développés dans la partie analyse de notre phase exploratoire. Dès lors, nous tenterons de répondre à la question suivante : **« Comment les pratiques pédagogiques en ligne des enseignants impactent-elles la santé mentale des élèves du deuxième degré ? »**

Pour tenter d'y parvenir, ce travail sera composé de trois parties. La première est la phase exploratoire, dans laquelle nous avons réalisé un *focus group*. Cette partie est une étape cruciale dans notre recherche car elle nous permettra de vérifier la concordance entre nos perceptions et la réalité du terrain. Ainsi, elle prendra une place à part entière et conséquente dans notre mémoire. Dans cette partie, nous aborderons nos représentations et la rupture épistémologique à laquelle nous avons fait face, une synthèse de la littérature ainsi que le positionnement méthodologique de notre recherche. Ensuite, nous expliquerons les étapes par lesquelles nous sommes passées et nous présenterons les résultats obtenus. Enfin, nous exposerons l'analyse de nos résultats et une conclusion qui présentera les nouvelles hypothèses de recherche.

La deuxième partie, la phase théorique, présentera la définition de nos concepts sur base d'apports théoriques. Ainsi, ce sont les notions de pratiques pédagogiques des enseignants et de santé mentale des élèves qui seront étudiées.

La troisième partie, empirique, exposera deux autres *focus group*. Les résultats obtenus feront l'objet d'une analyse et seront confrontés aux données publiées dans la littérature, dans une discussion.

Finalement, une conclusion générale dans laquelle nous proposerons entre autres les limites rencontrées et des pistes d'approfondissements viendra clore ce travail.

# II. PHASE EXPLORATOIRE

## 1. Introduction

La phase exploratoire de notre recherche se base sur un *focus group* mené auprès d'un groupe de huit élèves de 3e et 4e secondaire ayant vécu le passage des cours en ligne durant le confinement.
Cette phase a pour objectif de nous aider à construire nos hypothèses sur base d'observations faites directement sur le terrain. Essentielle car elle nous permet de clarifier nos idées tout en donnant une direction à notre recherche. De plus, elle nous donne aussi la possibilité de prendre du recul en adoptant une posture de chercheur, plus objective et plus neutre.

Dans cette partie, nous expliquerons le déroulement de cette phase exploratoire mais également la méthode de recueil des données utilisée ainsi que l'analyse de celles-ci. Nous relaterons également la manière dont notre réflexion a fait du chemin, nous amenant ainsi à la construction de nos hypothèses basées sur la réalité du terrain. Grâce à cette étape primordiale nous pourrons entamer la partie théorique de manière plus sereine avec des objectifs clairs.

## 2. Rupture épistémologique

Étant enseignantes dans le secondaire, nous avons aussi été amenées à passer aux cours en ligne et avons observé des changements chez nos élèves. C'est d'ailleurs dans ce contexte que notre intérêt pour cette recherche est né. Toutefois, des auteurs comme Van Campenhoudt, Quivy et Marquet (2011) attirent notre attention sur les dangers que peuvent représenter nos perceptions. En effet, d'après eux, nous possédons des connaissances qui proviennent entre autres de nos expériences et de nos croyances. Ainsi, notre esprit est déjà chargé d'un bagage contenant des images, des explications et de souvenirs bons ou mauvais qui peuvent à tout moment de la recherche modifier notre approche. Or, lorsqu'il s'agit d'entamer une démarche scientifique, nous nous devons d'être neutres et objectives. C'est pour ces raisons que certains auteurs, notamment Bachelard (1976), parlent d'une *rupture épistémologique*. Cette rupture intervient « entre le sens commun et ses préjugés d'une part et la connaissance scientifique d'autre part » (Van Campenhoudt et al., 2011, p.18).

En d'autres termes, avec notre posture de chercheuses dans ce travail, nous devons absolument prendre un recul réflexif en veillant à ne pas laisser nos représentations interférer avec notre recherche. Afin d'éviter de tomber dans une interprétation qui va dans le sens de nos idées sur le sujet, nous avons jugé utile d'analyser brièvement les représentations que nous avons concernant l'impact que pourrait avoir les pratiques pédagogiques des enseignants sur la santé mentale des élèves durant la crise sanitaire.

Comme dit précédemment, cette réalité sanitaire nous a directement impactées tant sur l'aspect individuel et personnel que sur l'aspect professionnel. Du jour au lendemain, nous nous sommes retrouvées à donner nos cours en ligne. Or, ceux-ci n'étaient pas du tout conçus pour un enseignement à distance. Nous avons donc dû les modifier afin qu'ils puissent être exploitables en ligne. Cela nous a demandé un travail énorme. Malgré cela, nous étions conscientes que nos cours n'étaient toujours pas adaptés. En effet, nous n'arrivions plus à capter l'attention des élèves. Ceux-ci nous faisaient souvent part de leurs craintes, car ils n'arrivaient plus à suivre lorsqu'ils étaient en ligne et ce, pour diverses raisons.

Nous avons toutes les deux mal vécu ce passage à distance d'une part, en raison de la charge de travail que cela nous a demandé en tant qu'enseignantes, d'autre part, à cause des plaintes que nous recevions de nos élèves tout en étant impuissantes face à leur désarroi. De ce fait, nous sommes conscientes qu'en entamant ce travail, nous ne sommes pas vierges d'idées sur le sujet. Il est donc indispensable pour toutes les deux qu'une rupture épistémologique se fasse. Celle-ci nous permet d'être plus attentives et d'ouvrir notre esprit à des possibilités de compréhensions autres que les nôtres. Ainsi, afin de déconstruire nos aprioris et de partir de la réalité du terrain, il nous a semblé indispensable de débuter notre recherche par une phase exploratoire.

## 3. Question de départ

Comme énoncé précédemment, notre question de départ a émergé de nos observations. De plus, nos constats ont été relatés par de nombreux articles de presse, ce qui nous a réellement poussées à de nombreux questionnements tels que : « Quelles sont les causes de ce manque de motivation ? », « Les enseignants et les élèves étaient-ils formés pour suivre/donner des cours en ligne ? », « Quelles sont les difficultés principales rencontrées par les élèves ? » ou encore « Les pratiques pédagogiques des enseignants influencent-elles l'intérêt et la motivation des élèves ? ».

À partir de ces interrogations et de nos lectures exploratoires (voir point 2.4.), nous sommes arrivées à cette question de recherche: **« Dans cette crise sanitaire actuelle de la Covid-19, comment la mise en place des pratiques pédagogiques en ligne impactent-elles la motivation des élèves belges du deuxième degré secondaire ? »**

Après avoir établi notre première question de recherche provisoire, nous nous sommes lancées dans quelques lectures d'ouvrages et de recherches faites antérieurement. D'ailleurs, Van Campenhoudt et Quivy (2011) conseillent d'explorer des textes de références car ceux-ci permettre d'augmenter la « culture intellectuelle du chercheur».

Intuitivement, nous avions fait l'hypothèse que la motivation des élèves varie en fonction des pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants durant la pandémie.

## 4. Synthèse des lectures exploratoires

Avant d'entamer notre synthèse de la littérature, il est nécessaire de préciser qu'au départ notre question de recherche portait sur l'impact du *e-learning* sur la motivation des élèves durant la crise sanitaire. Ainsi, nos premières lectures se sont donc tournées vers ces deux concepts : *e-learning* et motivation.

Nous débutons cette synthèse par une brève définition des notions d'*e-learning* et de motivation scolaire. Puis nous relèverons le lien entre ces deux variables telles que découvertes dans nos lectures.

Tout d'abord, le terme *e-learning* se traduit en français par « apprentissage en ligne ». Celui-ci est défini par de nombreux auteurs de diverses manières. Pour Lebrun (2005), dès que des technologies de l'information et de la communication, appelées TIC, sont utilisées pour apprendre, il s'agit d'*e-learning*. Celui-ci revêt différentes formes : applications éducatives, applications de formation pour les entreprises ou pour de l'auto-formation.

Orivel et Orivel (2006) ajoutent que l'*e-learning* peut être synchrone ou asynchrone. Toujours selon les mêmes auteurs, « l'apprentissage est synchrone si l'élève suit à distance un cours qui a lieu au même moment ou participe à un chat dont l'objet est l'approfondissement de notions à acquérir (classe virtuelle) » (p.5). Tandis que « l'apprentissage est asynchrone si l'élève peut accéder à des cours ou à des ressources

pédagogiques au moment qu'il lui convient, compte tenu de ses contraintes d'emploi du temps » (p.5).

Suite à la pandémie de la Covid-19, en octobre 2020, le CODECO a décrété que les élèves du 2e et 3e degré devaient passer à un enseignement hybride (FWB, 2020d). Ainsi, les enseignants ont dû avoir recours à des outils numériques afin de continuer à donner leurs cours. Selon une étude menée par Turnbull et al. (2021), les établissements scolaires ont donc mis en place l'utilisation de différentes plateformes permettant de donner cours en ligne de manière synchrone et asynchrone telles que par exemple, Zoom ©, Moodle © ou encore Google Classroom ©.

D'après Perret et Plantard (2020), certains enseignants étaient déjà habitués à l'utilisation des technologies numériques. Ils ont donc pu facilement réinventer d'autres manières de travailler et recréer une ambiance de travail, à distance. D'autres ont tenté de faire au mieux, allant même jusqu'à mettre, maladroitement, de nombreuses ressources pédagogiques en ligne, sans leur donner du sens ; ce qui a eu pour conséquence de noyer les élèves sous les exercices. D'autres encore n'avaient que très peu voire pas du tout d'expérience du numérique. Ceux-ci, d'après les auteurs, se sont retrouvés confronter à de nombreuses difficultés.

Ensuite, la motivation, quant à elle, a fait l'objet de nombreux travaux. Elle est, pour beaucoup d'auteurs, une condition indispensable à l'engagement et à l'apprentissage (Bandura, 1994 ; Viau 2007 ; Weiner, 1985). Après de nombreuses recherches sur la définition de la motivation scolaire, nous nous référons à celle proposée par Viau (2007) :

> La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p.7)

D'après lui, les chercheurs sont d'accord pour affirmer que les perceptions et les attentes d'un individu envers lui-même et les évènements qu'il rencontre impactent sa motivation. Toujours selon Viau (2007), pour apprendre, il faut le pouvoir, le vouloir et en avoir l'opportunité. Si l'ensemble de ces conditions n'est pas réuni, il est plus difficile d'espérer un engagement et de la persévérance de la part des élèves dans leur

apprentissage. Ainsi, nous comprenons que sans motivation il ne peut y avoir d'apprentissage. La motivation étant un phénomène qui évolue constamment, Viau (2007) préfère l'utilisation du terme « dynamique motivationnelle ».

Ryan et Deci (2020) énoncent dans leurs recherches un continuum motivationnel permettant, entre autres, de distinguer deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Dans la première, l'apprenant éprouve du plaisir et de l'intérêt dans la pratique d'une activité. Ainsi, il s'engage et persévère volontairement dans son apprentissage. À l'inverse, dans la seconde, l'apprenant « agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même » (Fenouillet, 2001, p.3). Celui-ci s'implique dans son apprentissage non pas parce qu'il en éprouve de l'intérêt, mais uniquement pour des facteurs externes tels qu'une valorisation, une récompense ou encore pour éviter de se sentir coupable. Ainsi, l'apprentissage, étant motivé par un objectif externe, devient ponctuel tel que celui de satisfaire l'enseignant ou le parent (Fenouillet & Lieury, 2012).

Enfin, nos lectures exploratoires nous ont permis de mettre en évidence un lien entre l'utilisation du *e-learning* et la motivation des apprenants. En effet, dans une étude quantitative menée à l'Université de Téhéran auprès de 140 étudiants sur la force de relation entre l'*e-learning* et la motivation, Harandi (2015) relève une relation significative entre ces deux variables. Pour cet auteur, lorsque l'apprentissage en ligne est bien cadré et suivi, les étudiants utilisant l'*e-learning* dans leur apprentissage sont plus susceptibles d'être motivés que ceux utilisant l'enseignement traditionnel. Rovai et ses collègues (as cited in Harandi, 2015), mettent également en avant dans leurs travaux que la motivation intrinsèque est plus élevée chez les étudiants suivant des cours en ligne. Cependant, cette motivation est plus grande chez les étudiants du supérieur que ceux du secondaire.

Toutefois, tous les auteurs ne partagent pas le même avis. En effet, Setürk et al. (2020) ont mené une étude quantitative ayant pour objectif de recueillir l'opinion de près de 172 élèves du secondaire sur l'enseignement à distance. Celle-ci montre que les apprenants apprécient l'enseignement en ligne pour son aspect fonctionnel et communicationnel, mais pas pour son aspect motivationnel. D'ailleurs, Bouët (2005) ajoute que les apprenants abandonnent plus rapidement l'*e-learning* que l'enseignement traditionnel. Cette démotivation est due, entre autres, à un manque de lien entre l'enseignant et son élève et au manque de concret des situations utilisées. De

plus, Amadieu et Tricot (2014) mettent en avant que les performances d'apprentissage des individus peuvent augmenter lorsqu'ils ont recours à des technologies dans des tâches d'apprentissage, mais que cela ne va peut-être pas augmenter leur motivation. Aussi, Lorant-Royer et al. (2008) font une distinction entre la motivation pour la tâche d'apprentissage et la motivation pour l'outil : bien que certains outils soient jugés plus attrayants, la tâche d'apprentissage n'en devient pas plus engageante pour les élèves.

En conclusion, l'utilisation du *e-learning* peut être une source de motivation à apprendre lorsque les élèves reçoivent un accompagnement et que les cours sont bien organisés. Par contre, cela peut rapidement impacter cette motivation lorsque les apprenants se retrouvent livrés à eux-mêmes avec peu d'interactions avec leurs enseignants et un manque de sens dans le choix des situations utilisées. Nous remarquons donc que ce sont les méthodes et pratiques pédagogiques des enseignants qui font la différence, bien plus que l'outil en lui-même.

La littérature nous a vraiment aidées à prendre du recul par rapport à nos perceptions de la situation, mais également à repositionner et préciser nos questions.

## 5. Méthode de recueil de données

Pour l'élaboration de notre mémoire, nous avons choisi d'opter pour deux approches. Tout d'abord, la phase exploratoire de notre recherche sera basée sur une démarche qualitative : le *focus group*. Celui-ci permet de lancer et de diriger une discussion sur une thématique bien précise. Dans notre cas, il s'agit d'explorer et de recueillir des informations sur l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants, durant la crise sanitaire, sur la motivation des élèves. Ces informations seront traitées, triées et enfin analysées. Ensuite, la seconde méthode sera également qualitative. Elle consistera à faire deux autres *focus group* qui viendront approfondir notre analyse.

### 5.1. Définition du focus group

Avant d'en donner une définition, retraçons brièvement l'historique de cette méthode. Selon Baribeau et Germain (2010), de nombreux ouvrages attribuent la création des *focus group* aux études menées par les sociologues Lazarsfeld et Merton durant la période de guerre en 1941, dans le domaine du marketing. Appelée d'abord « focused interview » par Merton (Kitzinger et al., 2004), ce dispositif était une simple technique de récolte d'informations mais n'était pas du tout considéré comme un dispositif de recherche. C'est dans le cadre de travaux quantitatifs d'études d'audiences d'émissions

de radio que Lazarsfeld a fait appel à l'aide de Merton afin de développer une méthode qui lui permettait de recueillir des données empiriques auprès des consommateurs, le tout, au travers d'un langage plus simple. Les deux chercheurs étaient contraints à des impératifs économiques et politiques. Il s'est avéré que le *focus group* demandait moins d'argent et de temps. De plus, celui-ci a permis d'obtenir des résultats intéressants (Morgan, as cited in Baribeau & Germain, 2010). Ainsi, le dispositif a suscité l'intérêt des chercheurs en marketing qui l'ont rapidement approuvé. Ce n'est que vers les années 80 qu'il s'est développé dans d'autres domaines (Baribeau & Germain, 2010). Malgré l'institutionnalisation de son utilisation, son potentiel analytique reste encore sous-exploité (Kitzinger et al., 2004).
Depuis quelques dizaines d'années, ce procédé est à nouveau utilisé dans son contexte d'origine, les sciences sociales et, notamment en psychologie sociale et en sociologie, en tant que méthode qualitative complémentaire (Kitzinger et al., 2004).

Mais en quoi consiste cette méthode ?

D'après le dictionnaire de la recherche scientifique (Lefrançois, 1991), le *focus group* est une méthode qualitative qui permet « de recueillir les perceptions de groupes cibles, leurs attitudes, leurs croyances, leurs résistances (...) Cette méthode ne cherche pas à établir un consensus parmi des experts mais plutôt à faire émerger des opinions diversifiées » (p.120). En effet, le principe consiste à sélectionner un groupe de participants auquel des questions ouvertes, préparées à l'avance et en lien avec la thématique du chercheur, leur sont posées afin de favoriser le dialogue. Ensuite, la discussion et les interactions entre les participants sont synthétisées et analysées par le chercheur. De Mol (2017) définit le *focus group* comme une discussion entre un groupe de personnes sur une expérience identique vécue. Farr et Tafoya (1992, as cited in Kitzinger et al., 2004) voient cette méthode comme « une société pensante en miniature ».

### 5.2. Intérêt du focus group

Le *focus group* a pour objectif la récolte de données qualitatives sur base d'un nombre restreint d'une sélection de participants. Cette méthode est particulièrement appropriée lorsque les représentations sociales sont au centre de l'intérêt. En effet, celle-ci se base sur la communication qui est un point central de la théorie des représentations sociales (Kitzinger et al., 2004). D'ailleurs, Moscovici (as cited in Kitzinger et al., 2004)

souligne que « nous pensons avec nos bouches », encourageant alors la spontanéité (Kitzinger et al., 2004).

Aussi, nous avons utilisé le *focus group* comme une démarche exploratoire et inductive. D'après Legendre (1993), la démarche inductive est « un processus d'exploration qui s'attarde à l'observation des faits particuliers en vue d'y percevoir éventuellement une logique d'ensemble » (p.173). Ainsi, cette méthode s'applique parfaitement dans le cadre de nos recherches en sciences de l'éducation. En effet, avant d'aller plus loin dans la confirmation et la validation de nos hypothèses de recherches, il est important de s'intéresser aux remarques, aux observations et aux informations données par les élèves au sujet de leur motivation à apprendre en fonction des pratiques pédagogiques utilisées par leurs enseignants, durant le confinement. De ce fait, l'analyse de leurs représentations, de leurs convictions, de leurs croyances et de leurs attitudes va nous permettre d'extraire les similitudes et les différences afin d'en faire émerger les messages principaux.

Enfin, l'intérêt porté à cette méthode réside dans les nombreux avantages qu'elle nous offre. Effectivement, elle permet un certain gain de temps en discutant avec plusieurs personnes en même temps. De plus, elle requiert peu de coût pour organiser une session de discussion. Ensuite, la dynamique des échanges permet de développer la réflexion des participants tout en favorisant leurs échanges d'idées. *In fine*, ce *focus group* nous permet réellement de partir du terrain pour identifier et comprendre un problème spécifique.

### 5.3. Composition du focus group

Pour Kitzinger et al. (2004), la composition d'un *focus group* est, en général, de quatre à huit participants ; au-delà, les échanges deviennent compliqués à suivre. Il n'est pas nécessaire que les individus se connaissent, toutefois, les groupes sont souvent formés de personnes qui se connaissent, d'une manière ou d'une autre (amis, collègues, voisins, etc.). Ensuite, ces chercheurs conseillent vivement une certaine homogénéité dans le groupe afin d'accumuler toutes les expériences des participants. Enfin, il est nécessaire de vérifier la hiérarchie (par exemple, différences de statut) des individus du groupe, car cela pourrait avoir un impact sur les données récoltées (Kitzinger et al., 2004).

Dans notre cas, le *focus group* a été constitué de huit participants. Ceux-ci sont des élèves provenant d'une même école dans laquelle aucune de nous deux ne travaille afin d'éviter certains biais (de recrutement, d'interprétation, etc.). Dans le but de respecter une certaine parité, le groupe comprenait quatre filles et quatre garçons, dont quatre élèves de 3e et quatre élèves de 4e secondaire.

### 5.4. Rôle d'animateur et d'observateur

Tétreault (2014) conseille dans la mesure du possible d'être à deux pour réaliser de manière optimale un *focus group*. Le premier a le rôle d'animateur et le second celui d'observation. Étant donné que nous réalisons ce mémoire à deux, nous avons chacune endossée un rôle. Cela nous a permis de suivre efficacement les discussions menées par les participants.

Le rôle primordial n'est pas aisé. En effet, ce dernier doit choisir les moments opportuns pour prendre la parole ou pour garder le silence. Il doit animer et encourager le groupe sans pour autant vouloir prendre le contrôle sur les questions soulevées. Sa place ne doit pas être centrale, le but étant que les participants parlent entre eux, et non à lui exclusivement (Kitzinger et al., 2004). Ainsi, celle qui avait ce rôle a veillé à ce que tous les participants s'expriment comme ils l'entendent tout en gérant la prise de parole, en demandant davantage d'explications lorsque ce n'était pas clair et en recadrant les débats quand c'était nécessaire. De plus, l'animatrice a également pris l'initiative de reformuler avec l'approbation des élèves lorsque ceux-ci utilisaient un jargon plus familier avec lequel nous, enseignantes, sommes habituées à entendre.

Le second rôle, celui de l'observateur, a également toute son importance. Bien qu'il soit souvent considéré comme l'assistant, celui-ci doit, tout autant que l'animateur, maitriser la thématique (Tétreault, 2014). Tout l'aspect technique a été pris en charge par l'observatrice lors de notre *focus group*. Celle-ci s'est chargée de la diffusion du diaporama (voir annexe 1), de l'enregistrement audio mais également de la prise de note des attitudes non verbales qui transparaissaient durant la discussion. Elle a également occupé le rôle de gardien du temps afin que la session ne soit pas trop longue.

Afin de permettre une atmosphère plus chaleureuse, nous avons offert des boissons et des encas aux participants. Nous avons également disposé les tables en U afin de faciliter et de favoriser les échanges (voir annexe 2).

### 5.5. Durée du focus group

La durée d'un *focus group* varie en général entre une heure et demie à deux heures. Il faut trouver le juste milieu. Lorsque celui-ci est trop court, il y a un risque que la discussion n'aille pas en profondeur. À l'inverse, si la séance est trop longue, elle peut induire des données non pertinentes (De Mol, 2017). Notre *focus group* s'est conformé au standard et a duré une heure et demie.

### 5.6. Guide d'entretien

Selon Kitzinger et al. (2004), c'est l'animateur qui débute la conversation avec des questions ou suggestions (voir annexe 3). Afin d'éviter de se disperser, le nombre de questions sera limité et celles-ci seront ouvertes et souples.

### 5.7. Choix des participants au focus group

Notre échantillon est constitué de huit élèves de 3e et 4e secondaire, issus d'une même école bruxelloise. Nous avons sélectionné quatre filles et quatre garçons d'options différentes. Afin de pallier à un éventuel biais de sélection, nous avons tenté de vérifier la hiérarchie comme le préconise Kitzinger et al. (2004).
Nous avons choisi ces élèves, car ils sont directement concernés par notre thématique. En effet, ceux-ci ont vécu le confinement et le passage à l'enseignement en ligne. Nous avons donc formé l'hypothèse que leur motivation à apprendre a pu être impactée, positivement ou négativement, par les pratiques pédagogiques utilisées par leurs enseignants.

Tous les élèves ont accepté, sur base volontaire, de participer à notre *focus group*. C'est avec l'aide d'une amie enseignante que le premier contact avec la direction de cette école a été établi. Celui-ci a eu lieu en juin 2020. La direction a tout de suite accepté de nous aider. Nous lui avons fait part du profil des participants que nous souhaiterions avoir et elle s'est chargée de nous proposer huit élèves. Nous avons choisi ensemble une date qui conviendrait à tous. Ainsi, le 22 juin 2020 a eu lieu le *focus group*. La direction nous a également permis de réaliser le *focus group* dans un local légèrement en retrait des salles de classe afin de nous procurer une certaine intimité propice à un échange entre individus.

Dans l'ensemble, il régnait une bonne dynamique de groupe. Afin de faciliter la compréhension des questions, nous avions réalisé un diaporama qui a été projeté durant l'échange.

Nous avons répertorié les caractéristiques principales des participants dans le tableau nommé tableau 1 (p.21). Dans le but de conserver et de respecter l'anonymat des élèves, nous les nommerons par leurs initiales.

*Tableau 1:Tableau des caractéristiques de l'échantillon*

| **Indicateurs** | **I** | **No** | **M** | **A** | **N** | **S** | **Z** | **T** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Âge** | 14 | 15 | 15 | 15 | 16 | 16 | 16 | 15 |
| **Sexe** | Femme | Femme | Homme | Homme | Femme | Femme | Homme | Homme |
| **Classe et option** | 3e Sciences sociales A | 3e Sciences sociales B | 3e Sciences | 3e Sciences sociales B | 4e Sciences | 4e Sciences sociales | 4e Sciences sociales | 4e Sciences |
| **Nos observations** | Elle est arrivée en retard. Elle n'a pas directement participé activement à la conversation, elle a eu besoin de temps avant de commencer à s'ouvrir. | Jeune fille qui aime souvent prendre la parole. Elle touchait beaucoup sa montre. | Garçon discret et timide mais qui n'hésite pas à donner son point de vue. | Personne qui donne l'impression d'être là pour s'amuser mais qui au final à beaucoup participer, même si ses interventions étaient parfois décalées. | Élève très discrète et réservée, qui n'a pas beaucoup pris la parole. Elle acquiesçait toutes les remarques que formulait S. | S. donnait des réponses pertinentes et réfléchies. Elle dégage une certaine maturité dans son langage et sa façon de penser. | Timide en apparence mais qui a participé activement à la discussion avec un avis intéressant. | T. avait beaucoup de difficultés à formuler correctement ses pensées. |

### 5.8. Méthode d'analyse des données

Nous allons à présent passer au codage, à la comparaison, à l'analyse et à l'assemblage des thèmes qui paraissent similaires afin de créer des master thèmes, essentiels à la création des cadres théoriques. Pour l'analyse de nos données, nous avons choisi de nous baser sur les différentes phases exposées par Braun et Clarke (2006). Une démarche en plusieurs étapes suggèrerait le suivi de ces dernières de manière progressive. Néanmoins, les auteurs nous proposent une démarche plus dynamique et flexible qui permet de faire des « aller-retour » entre les différentes étapes. En effet, l'analyse n'est pas un processus linéaire où le passage d'une étape à une autre serait automatique : nous sommes au contraire en présence d'une démarche récursive, où le processus permet au chercheur de retourner en arrière.

- Phase 1 : se familiariser avec les données

Cette première étape va permettre au chercheur de prendre connaissance de manière approfondie des données qu'il possède. Pour ce faire, l'étape de retranscription des données verbales est une étape essentielle. Une fois cette étape finie, il est intéressant de relire plusieurs fois la retranscription afin d'identifier les différentes idées énoncées.

- Phase 2 : générer les codes préliminaires

Après l'identification des idées intéressantes, celles-ci sont répertoriées sous forme de liste. Le but étant de créer des codes préliminaires en se basant sur les données qui ont été retranscrites. Le chercheur va donner un code caractéristique aux segments de données les plus significatifs pour lui. À l'issue de cette phase, les données seront codées et listées.

- Phase 3 : rechercher les thèmes

Lors de cette étape, le chercheur effectue un tri, un regroupement des différents codes créés auparavant pour en faire des thèmes. Dans ceux-ci, il regroupe tous les extraits appartenant aux données codées. Pour y arriver, il analyse méticuleusement et juge la manière dont les codes peuvent s'associer entre eux. Des représentations visuelles peuvent être utilisées par le chercheur afin de l'aider à trier correctement les codes en thèmes.

- Phase 4 : analyser et vérifier les thèmes

L'objectif de cette phase est d'analyser scrupuleusement l'ensemble des thèmes provisoires afin de fusionner, de supprimer ou même de répartir différemment certains

thèmes. Le chercheur devra, dans un premier temps, relire les extraits regroupés dans chaque thème en tenant compte de la cohérence de l'ensemble, dans un second temps, analyser cette cohérence par rapport à toutes les données. À la fin, le chercheur élaborera une carte thématique.

- Phase 5 : définir et nommer les masters thèmes

Cette phase a pour but de définir les thèmes tout en les analysant. En d'autres termes, il faut mettre en évidence la quintessence même de chaque thème et explorer son contenu pour en extraire le sujet principal.

- Phase 6 : produire le rapport

Pour clôturer le processus, Braun et Clarke (2006) préconisent la production d'un rapport. Selon les auteurs, une explication succincte, claire et logique permettra au lecteur d'être convaincu de la validité de l'analyse. De plus, afin d'illustrer et de justifier les thèmes choisis, il est nécessaire d'intercaler les données (*verbatim*) dans l'analyse.

### 5.9. Méthodologie de traitement et d'analyse des données

Dans ce point, nous allons expliciter la procédure qui nous a permis d'extraire nos cinq masters thèmes. Pour rendre plus explicite notre démarche, nous allons l'illustrer à partir d'un extrait.

Voici un extrait de notre entretien :

« *Même si, pour moi, au début, j'étais contente que ce soit en distanciel parce que ça veut dire que tu te réveilles, tu travailles directement, mais sans devoir t'habiller, sans devoir sortir et tout. Au début, je voyais beaucoup les avantages (…)* » (N : L 291-294).

Dans **la première phase**, nous avons retranscrit l'entièreté du *focus group* (voir annexe 4) mais également des comportements non-verbaux pertinents de certains participants. Il était essentiel pour nous de retranscrire manuellement l'entretien afin de nous imprégner des données. Puis, comme le préconise Braun et Clarke (2006), nous avons procédé à plusieurs relectures pour saisir la profondeur des réponses émises et éclaircir nos idées premières. Au travers de cette étape, nous avons procédé à l'analyse thématique proposée par De Mol (2017), ce qui nous a permis d'extraire le sens et la signification des données. Ainsi, nous avons apposé des annotations, essentiellement descriptives, sur les morceaux de phrases sélectionnées.

Dans le tableau ci-dessous, nous vous présentons, à partir de l'extrait choisi, notre procédure.

| Nos annotations | Rédaction |
|---|---|
| Elle était dans un état positif car elle pensait que cela lui permettrait d'être dispensée de tâches de son quotidien. Elle pensait que le distanciel lui apporterait quelques avantages.<br>Distanciel = avantages | « *Même si, pour moi, au début, j'étais contente que ce soit en distanciel parce que ça veut dire que tu te réveilles, tu travailles directement, mais sans devoir t'habiller, sans devoir sortir et tout. Au début, je voyais beaucoup les avantages (…)* » (N : L 291-294). |

*Figure 1: Exemple de tableau en vue de l'analyse thématique*

Dans **la deuxième phase**, nous avons attribué un code spécifique aux parties répondant favorablement à notre sujet et donc pertinentes pour notre recherche. Chaque code fait ressortir le sens global de la phrase pour qu'ensuite, nous puissions les regrouper par thème. Le code associé à l'extrait choisi est « émotions ».

| Nos annotations | Rédaction | Codage |
|---|---|---|
| Elle était dans un état positif car elle pensait que cela lui permettrait d'être dispensée de tâches de son quotidien. Elle pensait que le distanciel lui apporterait quelques avantages.<br>Distanciel = avantages | « *Même si, pour moi, au début, j'étais contente que ce soit en distanciel parce que ça veut dire que tu te réveilles, tu travailles directement, mais sans devoir t'habiller, sans devoir sortir et tout. Au début, je voyais beaucoup les avantages (…)* » (N : L 291-294). | Émotions |

*Figure 2: Exemple de tableau en vue de l'analyse thématique*

Nous arrivons à **la troisième phase** qui consiste à rechercher des thèmes. Pour ce faire, nous avons dû interpréter les codes pour pouvoir trier et rassembler ceux qui nous semblaient similaires. Nous avons choisi de travailler à partir d'un tableau à double entrée. Nous avons rassemblé ainsi les codes qui se rapportaient à une même catégorie. Il en est ressorti 38 sous-thèmes. Puis, nous avons adopté une position méta afin de

créer des liens moins visibles entre les sous-thèmes et nous avons obtenu 7 masters thèmes.

Pour revenir à notre extrait, nous avons pu relier celui-ci à d'autres codes similaires en vue d'en dégager notre thème « les émotions positives ». Ce dernier fait partie de la master thème « santé » avec six autres thèmes.

| **MASTER THÈME : SANTÉ** |
| --- |
| **THÈME :** émotions positives |
| « *Même si, pour moi, au début, j'étais contente que ce soit en distanciel parce que ça veut dire que tu te réveilles, tu travailles directement, mais sans devoir t'habiller, sans devoir sortir et tout. Au début, je voyais beaucoup les avantages (…)* » (N : L 291-294). |

**La quatrième étape** à savoir la révision, comprend l'analyse de la pertinence des regroupements proposés. Il s'agissait de repasser chaque code en revue afin de vérifier si l'association de ceux-ci était pertinente et logique. Nous avons donc examiné la concordance des liens existant entre les différents sous-thèmes. Durant cette révision, nous nous sommes aperçues que certains sous-thèmes pouvaient fusionner et d'autres ont été supprimés car les données n'étaient pas suffisantes pour notre recherche. Nous avons enfin revu l'ensemble des thèmes de façon à obtenir un tout cohérent (voir annexe 5). De plus, suite à notre première Commission du mémoire et plusieurs échanges, nous avons décidé de regrouper des thèmes et nous avons supprimé un thème qui nous paraissait peu pertinent et dont les données n'étaient pas suffisantes pour notre recherche. Au final, nous avons obtenu cinq masters thèmes.

Lors de **la cinquième phase**, nous avons défini et nommé nos masters thèmes. Le tableau 2, ci-dessous, répertorie les masters thèmes obtenus.

*Tableau 2: Tableau répertoriant les masters thèmes obtenus*

| | |
|---|---|
| Master thème 1 | SANTÉ |
| Master thème 2 | CONDITIONS DE TRAVAIL |
| Master thème 3 | APPRENTISSAGES |
| Master thème 4 | MOTIVATION |
| Master thème 5 | PRATIQUES PÉDAGOGIQUES |

À **la sixième phase**, Braun et Clarke (2006) nous invitent à la rédaction d'un rapport dans lequel nous retrouvons les thèmes accompagnés d'extraits (nos verbatims) issus des données. Grâce à cette méthodologie, nous avons pu mettre en évidence cinq masters thèmes.

### 5.10. Résultats obtenus

Grâce à l'application de la méthodologie de Braun et Clarke (2006) à notre *focus group*, nous avons pu mettre en évidence cinq masters thèmes. Afin de présenter nos résultats le plus clairement possible, nous avons opté pour une présentation sous forme de tableau. Dans celui-ci, nous trouvons d'abord le titre du master thème suivi des thèmes et de leurs explications, le tout appuyé par des extraits significatifs des propos des participants.

| **MASTER THÈME 1 : SANTÉ** |
|---|
| Lors de l'annonce de la thématique, les participants du *focus group* ont abordé de manière univoque les conséquences sur leur santé en général. Au début, les élèves pensaient vivre une expérience positive, car ils pensaient posséder un contrôle sur leur quotidien. Mais ils ont été dépassés par la réalité : ils ne trouvaient aucune motivation et se sentaient emprisonnés chez eux. À tel point que la plupart ont été atteints dans leur santé mental mais aussi physique. Pour certains, la présence des parents a été source de pression et d'enfermement. |
| **THÈME 1/ 6: émotions positives** |
| Au départ, les élèves pensaient que les cours en distanciel leur apporteraient quelques avantages, une liberté sur leur quotidien mais également une liberté de suivre les cours ou non. « *Même si, pour moi, au début, j'étais contente que ce soit en distanciel parce que ça veut dire que tu te réveilles, tu travailles directement, mais sans devoir t'habiller, sans devoir sortir et tout. Au début, je voyais beaucoup les avantages (…).* » (N : L 291-294). |
| **THÈME 2/ 6: émotions négatives** |
| Les élèves expliquent que les cours en ligne ne leur plaisent pas. En période de confinement, ils se sentaient enfermés et n'éprouvaient aucune motivation. Après quelques séances en ligne, les inconvénients sont apparus et ont pris une plus grande place. Ils se sont rendu compte que le brossage les mettait dans une condition incommode et qu'ils n'appréciaient pas ceci.<br>*« Comment vous avez vécu l'hybridation durant la crise sanitaire ? »* (Y : L 39).<br>*« Oui, ça ne m'a pas motivé. »* (S : L 50). |

*« Ok, comment vous vous êtes senti, justement, quand on vous a dit du jour au lendemain, on passe en ligne, les cours se donnent uniquement en ligne et plus en présentiel ? »* (Y : L 58-59). *« Trop enfermée »* (I: L 60).

« (…) *Mais après, quand on a vu qu'on allait rater plein de matières, on n'a pas aimé. »* (T : L 62).

« (…) *mais après on voyait plus les inconvénients. »* (S : L 291-294).

## THÈME 3/ 6: santé mentale

Les élèves se sentaient étouffés par la situation. Certains ont complètement décroché, ils pensaient que travailler à domicile leur demanderait moins d'efforts que lorsqu'ils sont en présentiel. Cependant, ils ont constaté qu'écouter un cours, assis en regardant l'écran, sollicitait encore plus d'efforts. Dépassée, une élève a même été jusqu'à demander à une autre personne de se connecter à sa place. Les élèves avaient déjà vécu l'hybridation en fin d'année, certains ont subi un choc en apprenant que les cours en ligne allaient se poursuivre. Ils ne voulaient plus revivre cette situation. Les élèves ont éprouvé beaucoup de stress.

« *Même si on ne sort pas, on reste à la maison, on devrait être moins fatigués mais le fait d'être assise et de devoir écouter et regarder l'écran. C'était fatigant, très, très fatigant.* » (S : L 219- 220). « *Ouais, j'ai décroché. Genre, en live, je décrochais mais complètement.* » (T : L 222). « *Pareil. Moi c'était une personne qui se connectait en mon nom. Hahaha. Tellement j'en avais marre* » (N : L 229-230).

« *Moi, l'année passée, c'était très compliqué l'hybridation, et je voulais plus jamais refaire ça. Et cette année, c'était vraiment un choc*. » (Z : 529-530). « *Déjà l'année passée, on a perdu la moitié d'une année et plus cette année-ci, puisqu'on a été en distanciel, on avançait pas trop et du coup ça stressait, j'avais pas de solutions. Donc, je faisais rien.* » (I : L 559-561).

Les élèves sont inquiets pour l'avenir. Un élève explique qu'il aurait dû avoir un accès à un laboratoire, car il souhaite faire des études universitaires mais ne sent pas capable de faire un rapport de laboratoire car cela ne lui a pas été permis. D'autres s'inquiètent pour les futurs métiers où la pratique est primordiale.

« *En sciences, par exemple, pas obligé d'avoir un labo à l'école, mais au moins, un labo accessible. Parce que quand tu vas faire des études universitaires, tu voudrais*

*faire des rapports de labos. Moi j'ai jamais fait ça de ma vie .*» (T : L 874-876). « *Les médecins, plus tard, qu'est-ce qu'ils vont devenir ?* » (A : L 929).

## THÈME 4/ 6: santé physique

L'hybridation a eu des conséquences sur l'état physique des élèves. Certains ont éprouvé beaucoup de fatigue. Étant donné que les cours étaient sur PC, les élèves restaient assis toute la journée. Ils éprouvaient des douleurs au dos et à la nuque. Ils se plaignaient de maux de têtes et de maux oculaires à cause de l'écran. Certains restaient allongés toute la journée et perdaient leur équilibre en se relevant. D'autres ne quittaient plus les écrans, car leurs autres occupations se déroulaient aussi sur PC.

« *Moi, j'avais mal à la nuque, au dos. J'étais souvent fatiguée, avec les écrans, mes yeux et tout* » (S : L 973-974). « *J'avais mal aux yeux, j'avais mal à la tête .*» (N : L 985).

« *Moi, je restais allongé toute la journée comme ça et au moment, je me levais, je voyais flou comme si j'allais tomber dans les pommes* » (T : L 986-987). « *Si, sachant que les occupations principales que j'ai, c'est sur PC. Du coup, quand je vais terminer distanciel, je vais encore aller sur le PC. Puisque j'ai rien à faire, à part le PC.* » (T : L 992-993).

## THÈME 5/ 6: pression de l'entourage parental

Certains élèves se sont sentis observés et surveillés par leurs parents. Cette pression était quotidienne et permanente. Ils devaient travailler et n'avaient pas la possibilité de se reposer.

« *Ouais, ils regardent ce que tu fais et tout.* » (I : L 233).

« *J'étais dans le salon et ils étaient là à me dire, tu dois travailler. Je ne pouvais même pas monter me reposer. Toute la journée, je me sentais surveillé.* » (I : L 235-236).

D'autres avaient la responsabilité d'accompagner leurs petits frères à l'école. Cet instant coïncidait avec le début de l'heure de cours. Ces élèves se connectaient par peur de représailles mais n'étaient pas attentifs à ce qui se passait.

« *En plus, comme par exemple, je devais prendre mon frère le matin à l'école. Et ça ne convenait pas avec les heures de cours. Du coup, j'étais obligée de me connecter mais je n'écoutais pas le cours. J'étais dans la rue.* » (No : L 246-248).

**THÈME 6/6:** absence des parents (pas de pression parentale)

Certains élèves se sentaient libres. Le suivi des parents était inexistant. Ils avaient leur propre chambre et faisaient ce qu'ils voulaient.

« *Moi ça va, j'étais dans ma chambre, je faisais ce que je veux.* » (T : L 238).

# MASTER THÈME 2 : CONDITIONS DE TRAVAIL

Les participants exposent leurs conditions de travail par : le matériel à disposition, l'espace de travail, l'environnement, la logistique, etc.
D'après eux, il était très facile de brosser le cours. D'autres dénoncent le manque de moyen, de matériel, mais également des problèmes de connexion pour pouvoir suivre la leçon en ligne. De plus, certains disposaient d'un environnement au calme pour se concentrer alors que d'autres se contentaient d'un endroit fréquenté par toute la famille. Des facteurs de distractions tels que le téléphone, la télévision voire la famille les empêchaient d'être attentifs.

**THÈME 1/ 5: brossage**

Le brossage semble être très facile d'accès aux élèves. Il leur suffisait de couper le son et ils étaient tranquilles.

« *(…) C'est facile, tu mutes*[1] *Smartschool, et c'est bon !* » (T : L 43-44)

**THÈME 2/ 5: matériel**

Les élèves n'avaient pas tous le matériel logistique (PC, internet) pour participer correctement au cours. Certains devaient utiliser l'ordinateur et le pc pour suivre le cours. D'autres devaient le partager avec les frères et sœurs. Étant donné que les cours se donnaient à la même heure, l'un prenait l'ordinateur tandis que l'autre s'accommodait du téléphone.

[1] Le terme "mutes" est utilisé par l'élève pour dire couper le son.

« *Il n'y a pas tout le monde qui a du matériel adéquat, pc, internet.* » (S : L 91-92). « *Non, moi, si ma sœur en avait besoin, ben, je prenais mon téléphone.* » (N : L 109).

« *Des fois, on devait faire sur le pc et le téléphone. Le téléphone pour le micro et le pc pour entendre.* » (S : L 113).

**THÈME 3/ 5: espace de travail**

Certains élèves avaient la possibilité de travailler dans leur chambre et d'autres dans les lieux communs, comme le salon.

« *Moi, j'étais dans ma chambre.* » (A : L 96).

« *J'étais dans le salon (…).* » (I : L 236).

**THÈME 4/ 5: distractions**

Les élèves relèvent l'existence de plusieurs facteurs de distraction tels que le PC, le téléphone ou la télévision. Aussi, la présence des frères et sœurs au sein du foyer semble avoir déconcentré certains élèves.

« *Pareil, il y a plusieurs facteurs de distraction, genre téléphone, pc, euh, la tv et euh.* » (S : L 48).

« *(…) et il y avait des frères et sœurs aussi à la maison. On n'arrive pas à se concentrer.* » (S : L 91-92).

**THÈME 5/ 5: problèmes techniques**

Les élèves relatent de nombreux soucis techniques lors des séances de cours en ligne. Le nombre de participants sur la plateforme générait des bugs informatiques. Les professeurs ne mettaient plus leur caméra pour éviter les problèmes techniques. Ainsi, les élèves se trouvaient face à un écran noir. Certains élèves ont eu des problèmes de connexion et n'ont pas su envoyer correctement leurs travaux.

« *Et surtout la plupart des professeurs ne mettaient pas leur caméra parce qu'au sinon, ça buggait trop sur Smartschool, on avait qu'un écran noir* » (S : L 76 ).

« *Il y avait aussi plein de problèmes, genre euh, de connexion. Et oui, quand tu envoies des devoirs. Tu viens le lendemain, ils disent que tu n'as pas envoyé le devoir alors qu'on a envoyé. (…).* » (M : L 86-89).

# MASTER THÈME 3 : APPRENTISSAGES

L'apprentissage a été une épreuve pour les élèves. Ils se retrouvaient seuls face à leurs cours et rencontraient beaucoup de problèmes de compréhension. La communication a été mise à mal. Les élèves n'arrivaient pas à se faire comprendre. Par conséquent, les professeurs passaient à côté de l'information. De plus, les élèves se sont sentis submergés par les travaux, ils ne voyaient plus le bout du tunnel.

## THÈME 1/ 4: problèmes de compréhension

Les élèves arrivaient à suivre le cours lorsque ce dernier se donnait en classe. Cependant, seuls face à leurs apprentissages, ils éprouvaient des difficultés de compréhension. Pour éviter d'obtenir un zéro, les élèves complétaient les feuilles sans réfléchir. Ils déplorent les problèmes de communication avec leurs enseignants. Afin que ces derniers comprennent ce que les élèves leur demandaient, les questions devaient être formulées avec précision. Il arrivait parfois que les réponses données ne correspondent pas à la question posée par l'élève.

« *On faisait juste n'importe quoi, on avait une heure où on devait remettre un travail pour genre, on allait avoir zéro. Du coup, on faisait n'importe quoi juste pour remettre.* » (No : L 310-311).

« *Mais en plus, en classe, on travaille avec le professeur, on le fait ensemble, mais à la maison, c'est tout seul, du coup, ce n'est pas pareil* .» (No : L 330-331).

« *Aussi, en sciences quand la prof explique quelque chose, elle ne pouvait pas nous montrer. Euh, parfois, on ne comprenait pas quelque chose, on devait poser la question précise et un truc n'est pas précis, elle va nous sortir quelque chose d'autre(…)*.» (T : L 336-339).

« *Après quand on revient au cours et qu'on repose les questions. C'est comme si on avait perdu l'heure qu'on avait passée*[2]*. Donc, on faisait deux fois l'heure au lieu d'une fois.* » (T : L 391-392)

[2] Ce que l'élève essaie de dire c'est que la matière vue en ligne n'étant pas claire et comprise par les élèves, lors de leur retour en classe, ils questionnent leurs enseignants. Ceux-ci se retrouvent à réexpliquer à nouveau, en présentiel, la matière vue en distanciel. Ainsi, au lieu d'avancer dans la matière, l'enseignant doit revoir ce qui a été vu en ligne.

| **THÈME 2/ 4: quantité de travail** |
| --- |
| Les élèves déplorent une quantité importante de travaux à réaliser à domicile. Ils trouvaient que les professeurs fournissaient plus de travail en distanciel qu'en présentiel.<br>« *Alors que la quantité de travail qu'elle nous donnait, elle était plus grosse que celle qu'on fait en classe habituellement.* » (S : L 312- 313). |
| **THÈME 3/ 4: visuel** |
| Les élèves mettent l'accent sur l'importance du visuel. L'utilisation du tableau noir ou blanc, les schémas, la caméra, etc., tout les moyens mis en œuvre pour leur apporter une meilleure compréhension de la matière.<br>« *Aussi, quand on mettait la caméra en sciences. C'était beaucoup plus visuel.* » (M : L 204).<br>« *Il [3]a installé des logiciels et en fait, on voyait son écran. On voyait tout ce qu'il écrivait. Euh, même si on ne comprenait pas, il recommençait.* » (S : L 765-766). |
| **THÈME 4/ 4 : difficultés d'apprentissage** |
| Les élèves ont rencontré des difficultés dans leurs apprentissages. En l'absence de caméra, ils devaient faire preuve d'imagination pour visualiser les explications des enseignants.<br>« *Et vu que c'est sur un écran noir, fallait s'imaginer nous-même un tableau* mmhh. » (T : L 632).<br>Les élèves ont eu l'impression qu'ils travaillaient sans cesse à la maison. Ils suivaient les cours en ligne puis ils devaient exécuter leur travail.<br>« *Il va nous donner des devoirs, fin, on travaille. À la maison, on travaille, après il nous donne des devoirs. En fait, donc ça veut dire, euh pendant la journée, on travaille en distanciel et après on doit encore faire nos devoirs. Donc, on a l'impression juste de travailler à la maison. Alors que quand on est à l'école, on voit des gens. On n'a pas l'impression que de travailler.* » (I : L 634-637) |

[3] « Il » = le professeur de mathématiques.

# MASTER THÈME 4 : MOTIVATION

C'est l'image qu'a l'apprenant de soi, mais également la représentation qu'il se fait de la situation d'apprentissage. Ces deux points clés vont jouer un rôle essentiel sur sa motivation et donc, l'engagement dans son apprentissage.

## THÈME 1/ 4: comportements de démotivation

Les élèves expliquent que la motivation diminuait au fil du temps, ils ont décroché après quelques semaines. Ils ne revoyaient même plus le cours lorsqu'ils revenaient en classe.

« *On comprenait rien, donc on préférait faire autre chose*.» (M : L 70).

« *(…) Puis, on va dire après quelques semaines, la motivation, elle a baissé, genre décroché. Je m'en foutais un petit peu du cours. Je revoyais pas du coup vu que je n'étais pas assidue, voilà, même quand on revenait en présentiel, j'avais pas suivi ce qui se passait la veille donc ça s'est accumulé.* » (S : L 370-375).

## THÈME 2/ 4: facteurs de démotivation

Les élèves se sentaient fort démotivés. Ils se rassuraient de voir le peu de participants au live, ils se sentaient moins seuls dans leur démotivation. La plupart ont rencontré des problèmes de compréhension, ce qui les a poussés à l'abandon. Durant le premier confinement, certains n'arrivaient vraiment pas à suivre. Ils se disaient que, cette année, ils n'allaient pas réussir car ils n'arriveraient toujours pas à suivre les cours. De plus, les élèves expliquent également que les professeurs exprimaient des idées démotivantes.

« *Parce que cela m'ennuyait et euh, je voyais qu'il y avait beaucoup d'élèves qui avaient lâché et je me suis dit, ça va je suis pas la seule.* » (S : L 383-384).

« *Moi, c'est surtout que je comprenais pas. C'est pour cela que j'ai laissé tomber*. » (Z : L 389).

« *Parce que j'en avais marre, on avait déjà passé le confinement avec l'école et tout. J'avais vu que je suivais vraiment pas alors je me suis dit, cette année, encore moins, je vais pas réussir*. » (A : L 545-547). « (…). *D'autres profs vont dire euh, moi j'ai déjà eu mon diplôme, j'ai déjà fait ma vie, c'est vous que, c'est à vous de vous construire pour plus tard*. » (A : L 782-784).

## THÈME 3/ 4: motivation élèves

Les élèves avaient l'envie d'apprendre lorsqu'ils ressentaient la motivation de leurs professeurs. De plus, la plupart préféraient être en classe avec le professeur car ils se sentaient obligés d'écouter et assimilaient mieux la matière. La compagnie des autres camarades les motivait. Durant les cours en ligne, les élèves expliquent que la caméra était une source de motivation : elle permettait de garder contact avec les autres copains de classe. La solidarité et l'entraide au sein du groupe classe ont permis de maintenir cette motivation.

« *Et y a aussi, quand on sent que le prof, il est motivé. Il a envie de nous apprendre et ça nous donne aussi envie (…)* » (No : L 642-644). « *Ce qui a gardé la motivation, c'est cette solidarité en classe. Par exemple, on avait des groupes, euh, des groupes de classe, par exemple quand on ne comprenait pas, on s'aidait, on s'envoyait des photos. En distanciel, on arrive pas à tout suivre, à tout noter ! Là, on s'expliquait, …* » (S : L 946-949).

*Tableau 3:Tableau récapitulatif des cotes (sur 10) attribuées par les élèves au cours pour l'année 2019-2020 et pour l'année 2020-2021 sur les cours en hybridation et en présentiel*

| Initiales | Année 2019-2020 (/10) | Année 2020-2021 (/10) |
|---|---|---|
| No | 8 | 3 |
| S | 6 | 8 |
| N | 5 | P :9 et H : 1 |
| I | 0 | 5 |
| A | 6 | P :7 et H : 3 |
| Z | 6 | 3 |
| T | 8 | P :9 et H : 3 |
| M | 7 | 8 |

P = Présentiel H= Hybridation

La moitié des élèves a vu sa motivation augmenter et l'autre moitié l'a vu diminuer. Seule une personne s'est sentie complètement démotivée l'année passée. Cet élève était en situation d'échec et a dû recommencer son année.

## THÈME 4/ 4: démotivation professeurs

En voyant le peu d'élèves se connecter et le peu de participation, les élèves ont pris conscience que les professeurs pouvaient également être démotivés par la situation.

« *Ça se peut que même eux, ils ont perdu la motivation. Oui tout à fait, peut-être que ça leur donnait plus envie, parce que peut-être il y a personne qui les écoutaient derrière (leur écran). Genre, même nous, en vrai, on peut pas savoir ce qu'ils pensaient.* » (No : L 680-682).

# MASTER THÈME 5 : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

C'est tout ce que l'élève et l'enseignant font pendant ou en dehors du cours dans le but d'atteindre les objectifs du cours. Lors du *focus group*, les élèves ont témoigné des pratiques adoptées par leurs professeurs en relevant ce qui leur convenait et ce qui, au contraire, les amenait à décrocher complètement. De plus, ils ont relevé une incohérence entre la construction du cours, les activités proposées et les stratégies d'évaluation.

## THÈME 1/ 7: pratiques de l'élève

Le rôle des élèves était d'écouter. La plupart ne suivaient pas le cours, ils se connectaient, mais restaient inactifs devant l'écran.

« *On devait juste écouter*. » (S : L 79). « *Y avait personne qui suivait, on était dans le live mais on faisait rien.* » (T : L 152).

## THÈME 2/ 7: pratiques négatives du professeur

Les élèves ont exposé les pratiques pédagogiques utilisées par leurs professeurs qui ne le convenaient pas. En 3e secondaire, la professeure de français n'a pas fait de live, elle a opté pour des travaux continus. Les élèves devaient les réaliser à la maison et les garder jusqu'à leur retour en présentiel. Cependant, elle ne prenait pas la peine de vérifier si cela avait été fait. Les élèves déplorent que certains professeurs aient visé la quantité de matière au détriment de la qualité ; visant ainsi la réussite, et non l'apprentissage.

« *Oui, voilà. Par exemple pour le cours de français, il n'y avait pas du tout de live, elle envoyait que des travaux.* » (N : L 81-82 ). « *Elle nous envoyait des devoirs et puis on devait les faire et on devait lui montrer quand on venait à l'école. Et quand on est venu à l'école, elle n'a même pas vu*.» (A : L 136-137). « *Certains profs misent trop sur la réussite au lieu de nous apprendre. (…).* » (I : L 808). « *La quantité au lieu de la qualité.* » (No : L 809).

## THÈME 3/ 7: pratiques positives du professeur

Les élèves de 3e et de 4e ont décrit la pratique pédagogique qui leur correspondait le mieux, notamment celle du professeur de mathématiques. Ce dernier mettait sa caméra et les élèves devaient également la mettre. De plus, le professeur avait installé des logiciels afin de rendre vivant le cours et de permettre aux élèves de

suivre les explications grâce à un tableau blanc. Ainsi, les élèves comprenaient mieux. Des vidéos et des travaux leur étaient proposés pour les aider à mieux comprendre. Il proposait plusieurs pratiques pédagogiques pour introduire un chapitre. Les élèves soulignent que le professeur était présent pour eux, qu'il avait des mots d'encouragement et que cela les motivait à se dépasser.

« *Ils mettaient leur caméra, ils essayaient de faire des exemples au tableau. Ils nous envoyaient des travaux, des vidéos pour nous aider à comprendre.* » (No : L 702-703).

« *Il nous a dit qu'il veut pas qu'on fasse des 80%. Il veut juste qu'à la fin de l'année, il voit une progression. Passer de 40 à 50, c'est déjà une progression.* » (S : L 792-793).

« *Il prenait plusieurs façons d'introduire le chapitre. Pour le dernier chapitre, il nous a pris par groupe de 4 et on a commencé la matière ensemble. Il nous a fait des quizz, comme ça.* » (T : L 798-799).

**THÈME 4/ 7: outils utilisés**

Le professeur de mathématiques avait installé de nombreux logiciels. L'utilisation de la caméra a permis de rendre le cours plus visuel.

« *Il avait installé beaucoup de logiciels* » (S : L 202). « *Ils*[4] *mettaient leur caméra, ils essayaient de faire des exemples au tableau. (…)* » (No : L 701-702).

**THÈME 5/ 7 : sanctions**

Les élèves ont expliqué que toute absence à une heure de cours équivalait à un demi-jour d'absence.

« *Justement, quand vous vous connectiez pas, est-ce que vous aviez des répercussions après ?* » (Y : L 753-754). « *Ben, oui. 1 demi-jour d'absence* » (M : L 755).

**THÈME 6/ 7: alignement pédagogique entre apprentissages et évaluations**

Les élèves soulèvent un manque de cohérence entre la matière vue et l'examen. Ils ne voient pas l'intérêt du travail accompli en classe si au final, le test ne correspond pas au travail.

D'autres élèves ont été interrogés sur une notion vue une seule fois en classe. De plus, le degré de complexité de l'exercice était plus important que celui vu en présentiel.

[4] «Ils » = les enseignants

« *Durant l'année, on fait tout, on va voir plusieurs trucs et à la fin de l'année, elle va donner quoi ? Un texte où il faut répondre aux questions et faire un texte. Pourquoi on voit tout cela si au final, tu nous donnes juste ça ?* » (A : L 354-356).
« *Et en plus, elle nous a donné un truc qu'on a fait une seule fois et c'était beaucoup plus dur, c'était incompréhensible par rapport à ce qu'on avait fait en classe* » (No : L 359-360).

**THÈME 7/ 7: solutions**

Les élèves proposent des solutions. L'utilisation de la caméra permet d'apporter ce support visuel afin de mieux comprendre la notion. Ils demandent à avoir en face d'eux des professeurs motivés et motivants. Les élèves sollicitent des professeurs ouverts, qui prennent le temps de discuter, de partager des conseils et de prendre en compte leurs avis. Ils veulent apprendre avec eux car, au final, ils forment une famille.
« *Comme la prof de sciences, une caméra, qu'elle écrive au tableau pour mieux comprendre visuellement. Et ça nous aide, voilà* » (M : L 729-730). « *Il faut aussi qu'il partage leur motivation* » (I : L 738)[5]. « *Discuter avec nous et partager des conseils, travailler ensemble dans le but d'apprendre et pas d'avancer dans le vide. On passe plus de temps à l'école qu'avec notre famille, donc on forme à la fin de l'année une famille* » (I : L 807-808).

### 5.11. Analyse des résultats du focus group

En préparant cette phase exploratoire, nous avions émis des questions. Rappelons notre question de départ : « Dans cette crise sanitaire actuelle en Belgique, comment la mise en place des pratiques pédagogiques en ligne impactent-elles la motivation des élèves du deuxième degré secondaire ? ». En effet, nous pensions qu'il existait un lien entre la motivation et les pratiques pédagogiques. Par cette phase exploratoire, nous voulions, dans une démarche empirique, vérifier la pertinence de notre question sur le terrain et vérifier notre hypothèse de départ.

Les interactions entre nos huit intervenants nous ont permis de récolter un grand nombre d'éléments sur notre thématique. En effet, ils ont, par leurs échanges, enrichi

[5] Suite à une intervention d'un camarade qui expliquait que le professeur donnait seulement des travaux et ne proposait pas de live. Ce dernier a relevé que le professeur devait partager sa motivation afin de les motiver également.

notre réflexion. Les discussions ont fait surgir des informations nouvelles que nous n'avions pas envisagées et d'autres qui ont appuyé ou contredit nos idées premières. Lors du *focus group*, nous avons constaté que les élèves avaient envie de partager leur vécu, leurs expériences et les moments qui les ont marqués tant positivement que négativement. Et cela s'est ressenti dès le début de notre entretien.

Ce *focus group* a été l'occasion pour eux de s'exprimer et d'exposer leur point de vue sur cette nouvelle pratique d'enseignement en ligne. En effet, nous constatons que les élèves ont abordé cette nouvelle méthode assez positivement au départ. Le contexte et le confort d'être chez soi leur sont apparus comme des éléments favorables à leur épanouissement. Malheureusement, ce qu'ils pensaient être un avantage s'est transformé en inconvénient. Lors de l'échange, les élèves font état de leur santé mentale et physique. La proposition des cours hybrides, l'année précédente, a déstabilisé certains élèves. Ces derniers ont été abasourdis lorsqu'ils ont appris que les cours se donneraient encore en ligne cette année. Un des participants l'a vécu comme un choc. Nous remarquons que cette pratique a eu également des conséquences physiques sur nos élèves. Nos participants étaient assis toute la journée devant un écran. Ils passaient d'un cours à un autre sans avoir l'habituelle pause de l'intercours qui leur permettait de souffler cinq minutes avant l'arrivée du prochain professeur. Ce processus a engendré beaucoup de fatigue et des douleurs dorsales. De plus, nous comprenons, par leurs témoignages, qu'ils avaient la sensation de travailler tout le temps, bien plus que lorsqu'ils suivaient les cours en présentiel. Se sentant dépassés, cinq élèves sur huit ont totalement décroché. Aussi, les élèves expliquent qu'il était très facile pour eux de brosser le cours tout en apparaissant en ligne.

Au stade du codage, nous avons décidé de rassembler tous les codes similaires à l'état psychologique et physique des élèves afin de créer un premier master thème que nous avons nommé **santé**. C'est un sujet qui a été plusieurs fois abordé durant l'entretien. Nous faisons un premier constat : les cours en ligne ont impacté la santé mentale et physique des élèves.

De plus, les élèves ont fait part de la présence d'une pression parentale. Les parents jouaient le rôle de surveillants. Pour plus de la moitié du groupe, cette présence prenait de plus en plus d'ampleur dans la sphère privée des élèves au point que ces derniers se sentaient oppressés. Cette pression parentale a eu une influence sur l'état psychologique des élèves. Dès lors, nous avons ajouté au master thème santé un sous-

thème que nous avons appelé « pression de l'entourage parentale ». Toutefois, deux élèves ont été livrés à eux-mêmes, ils se sont sentis libres dans leur cursus en ligne. Nous avons donc créé un sous-thème « absence des parents ». Finalement, le master thème santé est composé de six sous-thèmes.

À travers leurs propos, nous constatons que l'environnement dans lequel les élèves travaillaient n'était pas des plus favorables. En effet, ils se plaignaient d'un manque de logistique, d'outils et de moyens pour suivre une leçon. Nous constatons que deux élèves ont dû acheter un nouvel ordinateur. Trois élèves du groupe ont également dû se partager le pc avec les autres frères et sœurs. Les cours se donnant au même moment, l'un prenait l'ordinateur tandis que l'autre disposait de son téléphone pour écouter la leçon. De plus, il a été relevé que de nombreux soucis techniques sont apparus durant les séances de cours en ligne. Le nombre de participants sur la plateforme de l'école engendrait des bugs informatiques. Pour six personnes du groupe, le lieu de travail n'était pas propice à la concentration. Les élèves n'avaient pas tous le privilège d'avoir une chambre individuelle. En effet, certains d'entre eux étaient contraints de travailler dans le salon, un lieu fréquenté toute la journée par la famille. L'ensemble de ces constatations nous a mené à nommer un master thème **conditions de travail**.

Ensuite, les élèves ont parlé des problèmes rencontrés dans les **apprentissages**, qui correspondent à notre troisième master thème. Les cours en présentiel se passaient plutôt correctement. La présence du professeur et les cours collégiaux apportaient un certain réconfort aux élèves, mais également un accès à une aide/présence physique et psychologique lorsqu'ils ne comprenaient pas. Nous constatons que les élèves ont besoin de contact lors d'un apprentissage. Lorsque ces derniers étaient seuls face à leur écran, des problèmes de communication et de compréhension surgissaient. Ils avaient du mal à imaginer les explications face à un écran noir et ont rencontré des difficultés à exprimer clairement leurs questions. Face à cette absence de contact visuel, ils se sentaient perdus dans leurs apprentissages. Ceci rejoint les propos de Bouët (2005) selon lesquels la démotivation des élèves lors d'un apprentissage en ligne est due, en partie, à une absence de lien entre l'enseignant et l'apprenant. L'importance du visuel est revenue plusieurs fois dans leur discussion. Nous constatons que les élèves ont apprécié lorsque le professeur de mathématiques demandait d'activer les caméras. Ils ont compris qu'à travers cette demande le professeur veillait à garder un œil sur eux

et cela les réconfortait. De plus, l'utilisation du tableau blanc était un atout dans la compréhension des explications du professeur. Les élèves ont expliqué que cela les obligeait à suivre le cours et que les explications écrites leur permettaient de mieux saisir l'information. Plus qu'un constat, le visuel permet de capter l'attention mais également d'apporter une meilleure compréhension de la matière. Ces informations vont dans le sens des travaux de Harandi (2015) qui relèvent qu'un apprentissage en ligne bien cadré suscite une motivation plus élevée auprès des apprenants. D'après les dires des élèves, les cours en ligne ont engendré énormément de travail à domicile, les élèves trouvaient qu'ils travaillaient tout le temps. En plus de suivre les cours en ligne assis sur leur chaise toute la journée, ils devaient réaliser les travaux demandés après les heures de cours. Ils ne voyaient plus le bout du tunnel. Ce master thème était constitué de quatre sous-thèmes. Cependant, en analysant de plus près les verbatims et les liens entre les sous-thèmes, nous nous rendons compte qu'il serait plus approprié que le sous-thème : « quantité de travail » soit déplacé dans le master thème « pratiques pédagogiques ».

Pour qu'il apprenne, il faut que l'élève s'engage dans l'activité. Les élèves rapportent que leur **motivation** diminuait de jour en jour. Au départ, l'idée d'une nouvelle pratique pédagogique les a motivés, d'autant plus que celle-ci était en ligne. Mais, rapidement, les élèves rapportent plusieurs facteurs qui ont engendré une baisse de régime allant jusqu'au décrochage scolaire pour certains. Cette démotivation touchait une majorité des élèves et cela se traduisait par le peu d'élèves présents en ligne. Quelques participants ont éprouvé de la compassion à l'égard de leurs professeurs. En effet, cette pratique est nouvelle pour tout le monde tant pour les élèves que pour les enseignants. Ainsi, les élèves pouvaient comprendre que certains professeurs baissent les bras face au petit nombre d'élèves connectés.

Les élèves expliquent qu'en classe, ils sont à l'écoute et arrivent à retenir quelques éléments même s'ils ne sont pas totalement actifs dans l'apprentissage. La présence des autres est une source de motivation. Afin d'éviter cette démotivation, les élèves prennent l'exemple de leur professeur de mathématiques qui arrivait par sa pratique, mais également par ses paroles, à motiver ses apprenants. L'utilisation de la caméra a été un élément qui a permis de maintenir cette motivation. Ils avaient par ce biais l'occasion de voir et communiquer avec l'ensemble de la classe et le professeur. La

caméra permettait de reproduire une situation d'apprentissage similaire à celle connue, en classe.

Le dernier de nos masters thèmes porte sur les **pratiques pédagogiques**. Au fil des discussions, nous constatons que les élèves ont éprouvé de l'ennui face à un écran noir. En effet, les élèves ont révélé que les professeurs avaient chacun une pratique particulière pour donner cours (gestion du cours, gestion des devoirs). Ils y distinguent des « bonnes pratiques » (celles qui leur conviennent) des mauvaises pratiques (celle qui ne leur conviennent pas). Un des inconvénients a été l'absence de live pour le cours de français. La professeure avait opté pour des travaux en continu. Les élèves en ont déduit que la professeure leur distribuait du travail pour les occuper sans même prendre le temps de corriger les travaux. Selon Perret et Plantard (2020), les enseignants qui n'avaient pas l'habitude d'utiliser des technologies numériques ont préféré envoyer de nombreux travaux sans leur donner du sens. Toutefois, les auteurs relèvent que certains enseignants, déjà familiarisés avec ces outils numériques, ont pu facilement créer une ambiance de travail en ligne. Nous remarquons qu'un des professeurs, cités par les élèves, fait partie de cette catégorie. Celui-ci a su susciter l'attention des apprenants. Il avait au préalable installé plusieurs logiciels afin de rendre le cours plus attractif. Il demandait l'activation des caméras aux élèves afin de garder un œil sur eux. De plus, les élèves ont relevé que le professeur proposait plusieurs méthodes pédagogiques pour introduire un chapitre. Ainsi, ils avaient la possibilité de mieux accéder aux savoirs. Lors de l'échange, plusieurs élèves ont exprimé avoir ressenti une forte motivation de la part de leur professeur et cela les a encouragés à faire de même. En outre, ce professeur avait des mots de soutien qui a su motiver un de nos participants alors que ce dernier voulait abandonner.

Dans la pratique pédagogique, les élèves relevaient un manque d'alignement pédagogique entre ce qui a été vu au cours et ce qui est demandé à l'évaluation. Certains se sentaient piégés, car ils ne voyaient plus l'intérêt d'effectuer des exercices si ces derniers n'étaient pas conformes à ce qui était évalué au contrôle.

À ce niveau, les élèves ont proposé des solutions qui auraient amélioré le déroulement des apprentissages. À l'unanimité, « allumer la caméra » a été la première réponse émise par le groupe. Pour eux, le support visuel est important dans ce type de pratiques pédagogiques. Par leurs témoignages, ils exprimaient l'importance d'avoir un professeur motivé en face d'eux afin de susciter leur propre motivation. De plus, ils

demandaient à avoir des professeurs ouverts à la discussion, auprès desquels ils puissent se confier et demander conseil.

Enfin, alors qu'au départ nous avions sept masters thèmes, nous avons pris la décision d'en supprimer deux : « formation » et « relation ». Le master thème « formation » n'était pas assez riche que pour nous fournir des informations pertinentes. Concernant le master thème « relation », nous avons pris la décision d'insérer ses verbatims au master thème « santé » car ces thématiques étaient liées dans les propos des élèves.

Au fil de l'analyse, mais également en discutant avec notre promotrice et notre accompagnateur, nous nous sommes rendu compte que notre question de départ découlait d'une problématique allant au-delà de la motivation de nos élèves. En effet, pour qu'il y ait motivation, il faut que l'apprenant décide de s'engager. Cet engagement puise ses origines dans la perception que l'élève a de lui-même et de son environnement. L'état de santé des participants nous a alarmées et nous voulions creuser davantage cette voie. En effet, un élève qui déprime, qui ne se sent pas bien psychologiquement et qui éprouve des douleurs physiques ne peut s'engager à suivre activement des cours en ligne. Or, il est important de souligner que les élèves ont constaté une dégradation de leur état de santé, tant physique que psychologique.

Dès lors, nous nous sommes intéressées aux causes qui ont amené les participants à se sentir mal psychologiquement. Dans l'échange, nous relevons plusieurs causes et parmi celles-ci, les pratiques pédagogiques. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que les pratiques pédagogiques impactent l'état de santé mentale des jeunes.

### 5.12. Conclusion du focus group

Nous avons décidé d'aborder notre question de recherche en passant par une phase exploratoire. Celle-ci nous a permis d'enquêter sur le terrain afin de dépasser nos idées préconçues sur le sujet, mais également de définir clairement notre sujet de recherche. Nous avons récolté, lors de notre entrevue, des informations intéressantes provenant des acteurs impliqués dans la nouvelle pratique pédagogique qu'est le cours en ligne. Nous avons dès lors procédé à un *focus group* dans lequel nous retrouvons huit élèves du deuxième degré général dont quatre élèves de 3$^{e}$ secondaire et quatre élèves de 4$^{e}$ secondaire.

La conduite du *focus group* n'a pas été des plus faciles, les acteurs avaient beaucoup à partager tant du point de vue de leur expérience que de leurs ressentis. De plus, ils

ont pu apporter d'autres informations pertinentes que nous n'avions pas envisagées. Leur implication active a montré leur intérêt pour le sujet, cela leur tenait à cœur de donner leur avis, étant les premiers concernés. En outre, le choix du moment nous semblait propice. En effet, le *focus group* s'est produit à la fin de l'année scolaire, une semaine après les examens. Leur année étant clôturée, les élèves ont ainsi pu partager leurs témoignages qui semblaient encore frais, sans se préoccuper des enjeux scolaires. Toutefois, nous sommes conscientes que des biais rétrospectifs ont pu impacter la mémoire de nos jeunes. En effet, nous leur demandions de se rappeler d'événements ayant eu lieu une année auparavant.

Durant l'entretien, nous avons observé que certains élèves restaient perplexes face à notre manque de positions sur le sujet et à l'absence de réponses face à leurs questionnements. Nous ne voulions en aucun cas influencer leurs discussions et nous avons adopté la posture de chercheur en restant neutres. De plus, nous constatons que l'émulation du groupe a permis à certains élèves de s'exprimer davantage, chose qu'ils n'auraient peut-être pas faite s'ils étaient seuls lors d'un entretien. En outre, le langage du jeune étant quelque peu compréhensible, Yousra a pris la peine de reformuler les dires des jeunes, lorsque ceux-ci n'étaient pas clairs. Elle demandait la confirmation de la bonne formulation aux participants afin d'éviter toute interprétation. Il était primordial que nous comprenions clairement le message de nos participants pour pouvoir les analyser correctement. Néanmoins, nous observons une limite de cet effet de groupe. Il y avait dans le groupe, quatre personnes qui accaparaient beaucoup la parole. Toutefois, nous avons veillé à ce que la distribution de la parole soit équitable. Parfois, certaines discussions nous menaient à des situations délicates par rapport à certains professeurs. En effet, les élèves émettaient des commentaires négatifs vis-à-vis des pratiques de ces derniers, mais également vis-à-vis de leur personne.

Lors de la première commission, nous nous sommes rendu compte que notre guide d'entretien était fort influencé par notre propre expérience, plutôt négative. Durant la retranscription, nous avons constaté que nous relevions, inconsciemment, dans les dires des participants les moments qui se sont mal déroulés. De plus, nous trouvions que certaines réponses données n'étaient pas assez exploitées, approfondies. Nous avons également remarqué une trop grande présence de notre part dans les échanges. Il aurait fallu rester plus en retrait de façon à ce que les élèves échangent entre eux, et non avec nous. En outre, le *focus group* nous a montré que les interventions

personnelles pouvaient être freinées chez certains élèves plus timides. Toutefois, nous ressortons satisfaites de notre entretien et des informations reçues.

Lors de la rédaction de la phase exploratoire, nous avons classé nos données sous la forme de tableaux dans lesquels nous retrouvons un master thème ainsi que les sous-thèmes correspondants. Nous terminons finalement avec cinq master-thèmes : « Santé », « Conditions de travail », « Apprentissages », « Motivation » et « Pratiques pédagogiques ».

Cette première étape du mémoire nous a permis de révéler nos cinq masters thèmes. Lors de l'entretien, deux masters thèmes sont sortis du lot : pratiques pédagogiques et santé. En effet, ces nouvelles données nous ont permis de nous questionner sur l'impact des pratiques pédagogiques dans d'autres domaines et plus particulièrement dans le domaine de la santé des apprenants ; la santé englobant la santé psychique et physique. En effet, par leurs témoignages, nous remarquons que les élèves ont été fortement touchés dans leur santé. La plupart se sont sentis enfermés et dépassés par les cours en ligne, lesquels ont également causés des torts d'ordre physique comme des maux oculaires ou dorsaux.

Lors du *focus group*, le sujet a, plusieurs reprises, été évoqué et nous ressentions donc la nécessité de nous pencher dessus. Ainsi, nous voyons notre question de recherche évoluée : **« Comment la mise en place des pratiques pédagogiques en ligne impactent-elles la santé mentale des élèves ? »**

Dans le chapitre suivant, nous distinguerons les théories en lien avec les pratiques pédagogiques et la santé mentale des jeunes. Ainsi, nous composerons un cadre théorique pour comprendre comment la mise en place des pratiques enseignantes a comme effet sur la santé mentale et physique.

# III. PARTIE THÉORIQUE

## 1. Introduction

Cette phase a pour but de renforcer le cadrage théorique initial dans lequel nos concepts seront définis à la lumière de la littérature scientifique. Pour débuter, partons de notre question de recherche qui résulte des résultats obtenus lors de notre premier *focus group*.: **« Comment la mise en place des pratiques pédagogiques en ligne impactent-elles la santé mentale des élèves ? »**. Ce *focus group* nous a permis de mettre en exergue différents masters thèmes. Parmi ceux-ci, deux ont attiré notre attention et ont suscité notre réflexion : la santé mentale et les pratiques pédagogiques. En effet, les élèves interrogés nous ont fait part d'un mal-être dont la cause, pour cinq élèves sur huit, serait les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants. Or, lors de l'analyse des verbatims, nous nous sommes rendus compte que d'autres facteurs directement liés à l'apprentissage et à la motivation agissaient sur leur santé mentale. Nous retrouvons ces facteurs dans une notion qui est la dimension socio-affective. Ainsi, notre partie théorique sera constituée de trois parties.

Dans la première partie, nous aborderons la santé mentale des jeunes adolescents en commençant par définir la notion d'adolescence et les changements psychologiques qui ont lieu à cette période. Ensuite, nous ferons la distinction entre la santé mentale et la maladie mentale en passant par les composantes et les facteurs de la santé mentale. Nous finirons par nous pencher sur les différents impacts de la crise sanitaire tant sur la santé mentale que sur les familles des jeunes.

Dans la deuxième partie, ce sont les pratiques pédagogiques des enseignants qui seront développées. Dans un premier temps, cette notion sera définie, puis nous nous intéresserons aux méthodes pédagogiques en ligne et leur essor pour en arriver aux pratiques mises en place par les enseignants durant la crise sanitaire.

Dans la troisième et dernière partie, le concept de « dimensions socio-affectives » sera abordé. Nous débuterons par sa définition puis nous citerons et expliciterons les éléments qui constituent les deux grandes catégories de dimensions, à savoir la dimension motivationnelle et la dimension affective. Enfin, nous nous intéresserons à celles-ci dans la formation ouverte à distance et aux facteurs d'abandon. Nous terminerons cette partie par une synthèse réflexive issue des théories abordées qui sera présentée sous la forme d'un schéma.

## 2. La santé mentale des élèves adolescents

### 2.1. L'adolescence

Avant de se lancer dans la définition du concept « santé mentale », il nous semblait intéressant de définir l'adolescence et ses changements psychologiques et physiologiques.

Selon l'OMS (2020) l'adolescence est une période qui débute à l'âge de 10 ans et qui se termine vers l'âge de 19 ans. Durant celle-ci, de nombreux changements physiques, émotionnels et même sociaux s'opèrent. Toutefois, Delforge (2004) ne partage pas le même point de vue concernant la fin de cette période. Il voit cette phase comme une période floue allant de 10 à 25 ans. Ainsi, nous nous sommes rendu compte au travers de nos lectures que les auteurs ne sont pas tous d'accord sur la fin de cette période. En effet, cet allongement de la jeunesse en Europe est justifié par Galland (2000) par l'explication suivante : un plus grand nombre de jeunes entreprennent des études, restants ainsi dépendants, entre autres financièrement, de leurs parents durant leur parcours scolaire.

Cependant, Shadili (2014) va plus loin en ajoutant que même le commencement de cette période n'est pas connu avec certitude, car cela dépend et varie d'un jeune à l'autre. Toujours selon l'auteur, la notion d'adolescence, étant véhiculée par une société qui change constamment, est aussi amenée à évoluer avec son époque. La seule chose qui ne change pas est la puberté qui touche tous les enfants depuis la nuit des temps et qui marque la fin de l'enfance.

Nous pouvons ainsi dire que l'adolescence est une période qui débute à la puberté mais dont la fin dépend de plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques. Cette période est caractérisée par une croissance et un grand nombre de changements.

### 2.2. Les changements physiologiques à l'adolescent

Les changements les plus visibles, à l'adolescence, sont ceux qui ont lieu au niveau biologique. D'après Discour (2011), l'adolescent voit petit à petit son corps changer tout en étant totalement passif. Sa croissance, débutée depuis sa naissance, se poursuit, mais sous l'effet des modifications hormonales survenant lors de la puberté, de nouveaux caractères apparaissent : les caractères sexuels primaires (modifications des organes génitaux) et les secondaires (pilosité, voix, etc.). Certains auteurs (Claes & Lannegrand-Willems, 2014 ; Cueppens, 2011 ; Duvernay & Viaux-Savelon, 2014)

mettent en évidence une différence concernant l'âge auquel apparaissent ces modifications, la durée de ceux-ci et la rapidité avec laquelle s'opèrent ces changements. Le commencement de cette puberté est défini par l'apparition des règles chez les filles et les premières éjaculations chez les garçons (Discour, 2011).

Tous ces changements physiques sont accompagnés par des changements comportementaux, émotionnels et sociaux (Crone & Dahl, 2012, as cited in Ladouceur, 2016). Pour certains chercheurs, ces changements sont dus à l'influence de certaines hormones produites à la puberté sur le développement du cerveau (Peper & Koolschijn, 2012, as cited in Ladouceur, 2016).

Ainsi, nous comprenons que durant cette étape qu'est la puberté, l'individu est en pleine transformation tant sur le plan physique que sur le plan psychologique.

### 2.3. La psychosociologie de l'adolescent

Selon Discour (2011), l'adolescent fait face à une métamorphose physique qui engendre un changement du corps, mais également un changement au niveau de l'image de soi. Cette situation inconfortable va entrainer des inquiétudes, voire même des angoisses. Celles-ci sont dues entre autres à la représentation idéale que l'adolescent se fait de son corps pubère qui n'est pas toujours en adéquation avec la réalité.

Lambert-Gimey (2017) ajoute que cette étape pousse l'adolescent à développer une nouvelle forme d'individualité qui tourne essentiellement autour de ses propres relations émotionnelles. En effet, l'adolescent est amené à rentrer dans un processus où il est à la recherche de lui-même. Il doit se différencier des autres sans repère ni règle. Il doit laisser derrière lui son enfance. Face à ce challenge de construction d'une nouvelle identité, l'adolescent peut faire face à un moment de crise. C'est dans ce conflit intérieur que s'inscrit la crise d'adolescence.

De plus, d'après Ladouceur (2016), les troubles dépressifs et anxieux augmentent considérablement durant l'adolescence. Elle ajoute que certaines études montrent que cette augmentation est liée aux changements hormonaux qui se produisent durant cette période. En outre, toujours selon la même auteure, les filles seraient plus touchées par ces troubles que les garçons.

En outre, selon Tian et al. (2020), les jeunes âgés de moins de 18 ans ont plus de probabilité de faire partie des personnes « à risque » du point de vue de la santé

mentale. D'ailleurs, d'après Cloutier et Drapeau (2008), des conduites à risque menant à des problèmes psychosociaux seraient présentes chez les jeunes âgés entre 12 et 18 ans. Parmi celles-ci, l'abandon scolaire, la violence, la délinquance et les comportements suicidaires. Bien que pour une grande partie des adolescents ces conduites ne soit qu'une étape passagère de leur développement, chez d'autres, ces dernières représentent de vrais obstacles à leur construction identitaire et à la construction de leur place dans la société.

Nous comprenons ainsi à travers nos lectures que les adolescents, de par leurs changements physiologiques et leur évolution identitaire, sont plus fragiles psychologiquement.

### 2.4. La santé mentale et la maladie mentale

Pendant de nombreuses années, la santé mentale était exclusivement définie par « l'absence de maladie mentale ou de troubles mentaux » (Jahoda, 1958, as cited in Doré & Caron, 2017). Définie ainsi, celle-ci présume qu'une personne qui n'a aucun trouble mental est automatiquement en bonne santé et inversement, qu'un individu atteint d'un trouble mental ne peut être en bonne santé mentale (Doré & Caron, 2017). Pour Keyes (2002), un modèle appelé « le modèle du continuum unique » dans lequel nous retrouvons de part et d'autre de chaque extrême la santé mentale et les troubles mentaux représente cette définition (voir figure 3, p.50).

Toutefois, cette définition a évoluée et implique une dimension positive. Elle propose une notion de bien-être qui dépasse l'absence de troubles mentaux. D'ailleurs, l'OMS (2018) va également dans le même sens et définit la santé mentale comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (p.1). Pour Baraldi et al. (as cited in Bouchard et al., 2018), l'état de santé mentale idéal s'apparente à la notion de bien-être « qui fait référence aux ressources psychologiques, sociales et environnementales qui permettent à l'individu et aux collectivités de mener une vie satisfaisante, de se développer et de surmonter l'adversité » (p.229).

Quant à la maladie mentale, celle-ci est caractérisée par des troubles cognitifs, affectifs et comportementaux qui engendrent une souffrance psychologique (Carre et al., 2021). Selon Kovess-Masféty (2010), ces troubles peuvent être de plusieurs types différents : troubles dépressifs, anxieux, troubles cognitifs de l'usage des substances (alcool,

drogues, etc.), troubles du comportement (des conduites, alimentaire, impulsions), troubles psychotiques, troubles somatiques, troubles de la personnalité et les troubles du développement et cognitifs.

Néanmoins, il existe une autre notion : celle de la détresse psychologique. Pour Ward et al. (2008), il s'agit d'une réponse négative déclenchée par un élément stressant identifiable. Bouchard et al. (2018) ajoutent que cet état se caractérise par des symptômes anxieux et dépressifs allant d'une intensité modérée à sérieuse. Mirowsky et Ross (2003) qualifient cet état de subjectif et désagréable. Pour eux, la détresse n'est pas un trouble de la personnalité et n'est pas lié à un trouble mental spécifique.

Afin d'analyser l'état de santé mentale, un autre modèle a vu le jour : celui du « modèle des deux continuums » (Keyes, 2002, as cited in Doré & Caron, 2017). D'après ce modèle, la maladie mentale et les troubles mentaux ne se trouvent plus sur le même continuum mais sur des continuums distincts bien que ceux-ci soient liés (voir figure 3). Le continuum horizontal évoque l'absence et la présence de troubles mentaux alors que le continuum vertical représente le niveau de santé mentale. Ainsi, l'état de santé mentale optimal est caractérisé par un niveau élevé de santé mentale et une absence de troubles mentaux (Doré & Caron, 2017). Dans le but de faciliter la compréhension de ce modèle, nous avons pris l'initiative de le modifier en y ajoutant des informations et des exemples. Cette version retravaillée se trouve en annexe 6.

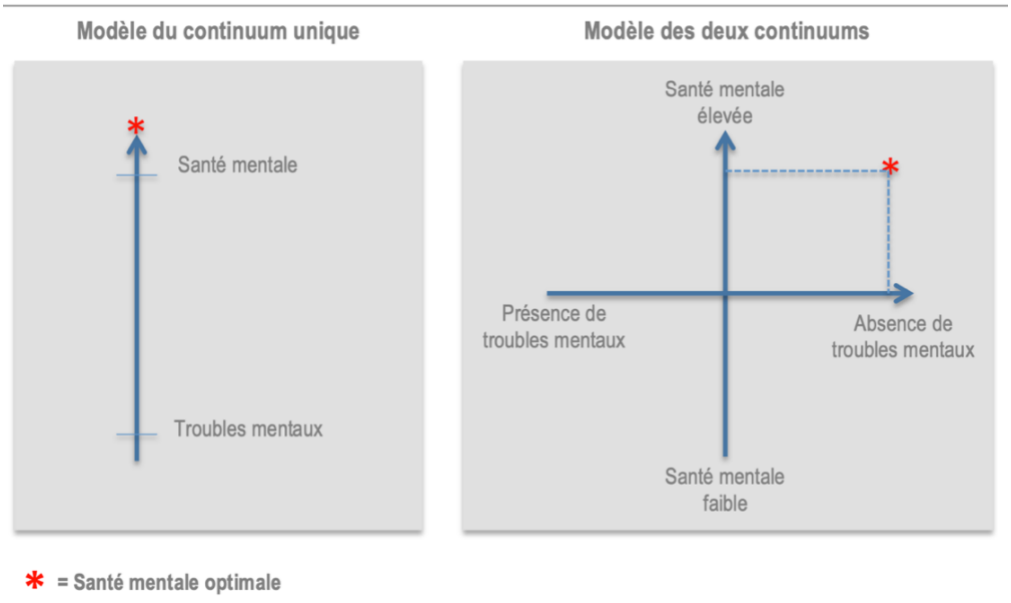



*Figure 3: Modèles du continuum unique et des deux continuum de la santé mentale et des troubles mentaux (Doré & Caron, 2017)*

### 2.5. Les composantes de la santé mentale

Doré et Caron (2017) se basent sur de nombreux travaux pour synthétiser les composantes de la santé mentale. Pour ces auteurs, deux approches, issues de la philosophie grecque, ont permis de mieux cerner la notion de santé mentale dans le sens positif.

La première approche, dite hédonique, évoque le bonheur et les plaisirs de l'existence. Elle associe le bien-être aux émotions et à l'humeur le qualifiant ainsi de « bien-être émotionnel ». Celui-ci englobe aussi la satisfaction qu'a un individu à l'égard de la vie et de ses divers domaines. Cette appréciation subjective est basée sur l'écart qu'il y a entre la situation dans laquelle se trouve l'individu et celle dans laquelle il aurait souhaité être. Ainsi, nous comprenons que plus la situation est proche des attentes de l'individu, plus il aura des émotions positives, plus sa satisfaction à l'égard de sa vie sera meilleure. Doré et Caron (2017) attirent notre attention sur le fait que cet état n'est pas statique et est amené à changer en fonction de certains facteurs tels que le temps, les évènements de la vie, les changements des attentes, les compétences, etc.

La seconde approche, dite eudémonique, voit le bien-être comme un but ultime de la vie. Ce dernier fait référence au fonctionnement social et individuel de l'individu. Ryff (1989) propose un modèle du « bien-être psychologique » qui conceptualise le fonctionnement individuel. Celui-ci est constitué de six dimensions : acceptation de soi, relations positives avec les autres, croissance personnelle, but dans la vie, contrôle de son environnement et autonomie. En ce qui concerne le fonctionnement social de l'individu, Keyes (1998) décrit le « bien-être social » selon un modèle multidimensionnel cohérence sociale, actualisation sociale, acceptation sociale et contribution sociale.

Ces composantes : « bien-être émotionnel », « bien-être psychologique » et « bien-être social » caractérisent le large champ de la santé mentale et sont utilisées comme base théorique pour la conception de nombreuses échelles de mesures.

Dans le contexte scolaire, la question de la santé mentale de l'élève a souvent été abordée via le concept de bien-être. Selon Baudoin et Galand (2021), le jeune passant une majeure partie de son temps à l'école, son bien-être au sein de celle-ci est à prendre en considération. Ainsi, la mesure du bien-être, lorsqu'on s'intéresse à un élève, peut se référer à deux éléments : son ressenti en général et la manière dont il se sent à

l'école. Les auteurs ajoutent également une dimension cognitive qui permet de témoigner du bien-être de l'élève. Celle-ci est constituée du concept de « satisfaction de vie ». Plus un élève vivra une situation proche de ses attentes, plus il se sera satisfait de sa vie et verra son bien-être accroitre.

### 2.6. Les impacts de la crise sanitaire de la Covid-19 sur la vie des élèves

La crise sanitaire liée à la Covid-19 a engendré de nombreuses mesures sanitaires impactant la vie de tout un chacun. Dans ce point, nous noterons trois impacts de celle-ci sur : la santé des jeunes, les familles et les pratiques pédagogiques.

Concernant la santé, de nombreux auteurs (Liu et al., 2020 ) se rejoignent sur l'idée que les mesures prises, lors de cette crise, ont chamboulé le quotidien et le travail des populations mais ont également eu des impacts sur leur santé physique et mentale.

Bien que les études montrent que le confinement et l'isolation sociale sont les clés contre la propagation du virus (Lewnard & Lo, 2020), d'autres études montrent que le confinement influe sur la santé psychologique (Liu et al., 2020) en augmentant le taux d'anxiété, de dépression (Safai, 2020), de confusion et de colère (Brooks et al., 2020) mais également les troubles du sommeil (Graton et al., 2021). Selon Jung et Jun (2020), les mesures imposées aux personnes qui les empêchent de voir leurs proches, limitent leurs déplacements ou encore qui raréfient les contacts sociaux ont fait apparaître un sentiment de solitude, entrainant de l'anxiété.

De plus, Glowacz et Schmits (2020) mettent en avant que l'incertitude est un élément constitutif de toute crise pandémique. Celle-ci peut être due au danger que représente l'épidémie tant pour la santé physique que la vie des personnes, à la peur et le risque d'être contaminé, à l'inconnu face à la durée du confinement et aux répercussions que tout cela peut avoir tant sur le plan personnel, économique ou encore sociétal. Cette intolérance à l'incertitude peut amener les individus à une dépression ou un état d'anxiété (Freeston et al., 1994 ; Carleton et al., 2012 as cited in Glowacz & Schmits, 2020).

Graton et al. (2021) ajoutent que le niveau d'angoisse et de violence vis-à-vis des proches augmentent plus facilement chez les adolescents durant la période de confinement, en raison de la frustration, de la perte du lien social, du manque

d'équipement, de l'ennui ou encore du manque d'information auxquels ils doivent faire face.

D'après Nearchou et al. (2020), le quotidien des enfants et des adolescents du monde entier a subi un plus grand impact lié à la pandémie de la Covid-19 que les précédents virus que nous avons pu connaitre tels que le SRAS[6] ou le H1N1[7]. En effet, d'après les estimations de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 862 millions de jeunes enfants et adolescents ont été touchés par la fermeture des écoles, ce qui correspond à la moitié de la population étudiante mondiale (Viner et al., 2020). Pour Nearchou et al. (2020), en fonction de l'âge de l'enfant et de ses caractéristiques sociales et démographiques, les impacts de la situation seront différents. Ainsi, pour la catégorie de la moyenne enfance et de l'adolescence, c'est la solitude liée au manque de contacts réguliers avec les amis qui est l'une des caractéristiques les plus susceptibles d'impacter cette tranche d'âge (Ghosh et al., 2020 ; Wang et al., 2020). De plus, bien que les jeunes de cette âge-là soient connectés soit via leur téléphone, soit via d'autres moyens de communication, ce sentiment de solitude n'est pas pour autant amoindri (Ellis et al., 2020).

En se basant sur les résultats d'enquêtes faites auprès de jeunes (13-25 ans) au Royaume-Uni, Nearchou et al. (2020) exposent les défis journaliers rencontrés suite à la fermeture des établissements scolaires tels que le manque de structure, de soutien, de liens sociaux et de routine. Quelques mois plus tard, une autre enquête a été menée et a mis en évidence la manière dont les jeunes percevaient l'impact de ces défis sur leur santé mentale en termes de solitude, d'anxiété, d'isolement, de motivation et d'objectif (Thomas, 2020). D'après Nearchou et al. (2020), ces résultats mettent en avant que de nombreux aspects de la vie des adolescents sont chamboulés par la fermeture des écoles. De plus, d'autres recherches confirment les effets à long terme de ce type de chamboulement sur la santé mentale et physique. En effet, Brazendale et al. (2017) observent que lorsque les enfants ne vont pas à l'école plusieurs changements s'opèrent tels qu'une diminution de l'activité physique, une augmentation de l'exposition aux écrans, des habitudes de sommeil irrégulières et une alimentation moins bénéfique. D'après les auteurs, ces modifications des habitudes

[6] SRAS = syndrome respiratoire aigu à sévère
[7] H1N1= Virus de la grippe

entrainent une prise de charge pondérale et une perte de la santé cardiorespiratoire. En outre, Wang et al. (2020) ajoutent que ces effets peuvent accroître lorsque les mesures de confinement sont strictes, empêchant les enfants de faire des activités en extérieur ou encore de voir leurs amis.

Bien que, selon Constantino (2020, as cited in Hegedus, 2020) la fermeture des établissements scolaires ait permis aux jeunes, de manière ponctuelle, un sentiment de mieux-être, l'interruption du soutien scolaire et l'accès au cours en ligne sont des facteurs de risque pour leur état émotionnel (Hegedus, 2020).

Dans une revue systématique rapide portant sur l'impact de l'isolement social et de la solitude sur la santé mentale des enfants et des adolescents durant la crise sanitaire, Loades et al. (2020) ont conclu que les taux de dépression et d'anxiété sont plus élevés pendant et après la fin de l'isolement forcé. Graton et al. (2021) ajoutent que, selon les cliniciens, la durée de cette épidémie mondiale et les mesures de confinement à répétition sont des facteurs de détérioration de la santé mentale des adolescents et des jeunes en général. Selon les auteurs, le confinement subi laisse craindre à la longue un effet traumatique pour les personnes les plus fragiles.

Toutefois, Nearchou et al. (2020) attirent notre attention sur d'autres études menées avant la Covid-19 qui font état, chez les jeunes, de mêmes niveaux de dépression, voire même de niveaux élevés. Ces résultats pourraient donc indiquer que les problèmes de santé mentale chez les jeunes ne sont pas neufs et non directement imputables à la situation sanitaire vécue..

Franck et Zante (2021) exposent un effet positif de cette crise sanitaire. Pour eux, celle-ci a poussé les individus à prendre soin d'eux-mêmes et à s'occuper de leurs prochains, ce qui permet aux gens de se sentir utiles et donc de donner un sens à leur vie face à une telle situation.

Suite aux mesures de confinement et à la fermeture des établissements scolaires et de divers services sociaux, la sphère familiale est devenue la structure qui doit assurer tous les besoins des adolescents. Or, de nombreux besoins s'accomplissent en dehors de cette sphère (Glowacz & Schmits, 2020). Avec tous les membres de la famille réunis en même temps sous le même toit durant le confinement, une certaine pression et des tensions peuvent se manifester, impactant le bien-être des parents et de toute la famille (Tourette-Turgis & Chollier, 2020).

Selon Courtney et al. (2020), le système familial influence considérablement la santé mentale des enfants et des adolescents : d'autant plus en contexte de crise sanitaire où les interactions familiales ont été impactées. D'ailleurs, toujours selon les auteurs, de par la prolongation du confinement à domicile, l'atmosphère familiale peut rapidement se transformer en facteur à risque en terme de santé mentale chez certains enfants et adolescents. Brooks et al. (2020) ajoutent également que le confinement et l'isolement social ont eu des effets négatifs sur la manière dont fonctionnent les parents, engendrant ainsi des dysfonctionnements au sein de la famille. En effet, pour certains parents, en plus de faire face à leurs propres problèmes liés à leurs pertes économiques, émotionnelles et sociales, ils doivent également faire face à un nouveau stress lié à l'éducation de leurs enfants. Ils se retrouvent à superviser l'éducation et les activités de leurs enfants avec peu d'aide externe. Les parents sont indispensables à l'apaisement du stress et à la gestion des émotions de leurs enfants. Néanmoins, pour y parvenir, eux-mêmes doivent posséder assez de ressources émotionnelles et physiques. Or, avec les diverses pertes subies (perte d'emploi, perte d'un proche, dégradation de leur propre santé mentale, consommation d'alcool ou de drogues), les parents voient leur capacité à réduire le stress de leurs enfants décroitre avec le temps, augmentant ainsi le risque que la pandémie ait des répercussions émotionnelles à long terme (Courtney et al., 2020).

Toutefois, le confinement a été, pour certaines familles, une opportunité de partager plus de moments ensemble et de rendre cette expérience positive. La sphère familiale étant dans ce cas une bulle de protection permettant aux individus de se sentir en sécurité et de prévoir plus d'activités ensemble (Sénécal & Martin, 2020).

Cette situation de confinement se prolongeant, une solution pour pallier la fermeture des écoles a dû être trouvée. Pour Berthet-Jendoubi (2021), l'enseignement à distance a été mis en place en guise de réponse. Pour l'auteure, cette virtualisation des liens entre l'enseignant et ses élèves a tendance à favoriser le son et la voix au détriment de l'incarnation physique et de l'image. En effet, l'utilisation des plateformes de cours en ligne permet la projection d'un document et l'interaction orale avec les élèves sans pour autant utiliser la vidéo. Selon Cyrulnik (2021, as cited in Berthet-Jendoubi, 2021), pour sentir qu'ils existent, les adolescents ont besoin de garder le contact visuel en voyant les autres et en étant vus.

Une étude menée par Rafiq (2021) a montré que le manque de lien avec les enseignants et les camarades, engendré par le passage des cours en ligne, a favorisé des sentiments de lassitude, de solitude et de dépression chez les jeunes. De plus, outre cette coupure de lien, les jeunes ont souligné qu'ils leur manquaient également un environnement propice à l'apprentissage.

Dans leur enquête, Baudoin et al. (2020) soulignent aussi l'importance du maintien des contacts entre enseignants et élèves. D'après eux, ces contacts sont essentiels pour la motivation et le bien-être des élèves. D'ailleurs, il ressort de leur enquête que certains enseignants ont fait le choix d'envoyer du travail, par exemple par mail, sans prendre contact avec leurs élèves et sans suivi réel. Ceci a eu comme conséquence, chez les apprenants, un sentiment d'incapacité de réalisation du travail, engendrant ainsi un découragement.

Pour l'OCDE (2021), le passage à l'enseignement à distance a mis en péril de nombreux facteurs de protection de la santé mentale liés à la présence à l'école (voir tableau 4, p.57) tels que les contacts sociaux, le sentiment d'appartenance à un groupe, le soutien des enseignants ou encore la possibilité de faire de l'exercice physique. La perte de ces facteurs augmente le risque de détériorer la santé mentale des élèves. De plus, l'OCDE (2021) a relevé de grandes inégalités en termes d'accès aux appareils numériques, à Internet mais aussi tout simplement à un endroit paisible pour travailler.

### 2.7. Les facteurs influençant la santé mentale

Nous avons pu voir dans le point précédent que de nombreux éléments peuvent ébranler la santé mentale. Selon Carre et al. (2021), la santé mentale est caractérisée par un ensemble de facteurs bio-psycho-sociaux. Ces facteurs peuvent être classés en deux catégories : ceux qui favorisent une bonne santé mentale, appelés facteurs de protection et ceux qui la défavorisent, appelés facteurs de risque. Dans le contexte de la crise sanitaire, de nombreux facteurs de protection se sont transformés en facteurs de risque. À titre d'exemple, l'école est un facteur de protection environnemental dans lequel l'élève construit des relations interpersonnelles. Suite à la fermeture de celle-ci, l'élève s'est retrouvé isolé et elle s'est ainsi transformée en facteur de risque.

D'après Carre et al. (2021), la santé mentale relève de facteurs individuels, familiaux, environnementaux mais aussi de la manière dont ces facteurs interagissent ensemble. Elle intègre également une dimension développementale, ce qui signifie que des

événements vécus durant les périodes de développement de l'individu peuvent avoir, plus tard, des conséquences sur sa santé mentale. Ces différents facteurs peuvent eux-mêmes être subdivisés en plusieurs catégories. Celles-ci ont été synthétisées et regroupées sous forme d'un tableau (voir tableau 4).

*Tableau 4: Principaux facteurs génériques de santé mentale (Shankland, 2014, as cited in Carre et al., 2021).*

| Catégories | Sous-catégories | Facteurs de protection | Facteurs de risque et de vulnérabilité |
|---|---|---|---|
| Facteurs individuels | Facteurs cognitifs | Capacité de résolution de problèmes et créativité | Biais de perception ou d'interprétation, troubles de l'attention |
| | Facteurs sociaux | Comportements prosociaux, compétences relationnelles | Faibles compétences relationnelles |
| | Facteurs émotionnels | Capacité à gérer ses émotions et son stress, sentiment de sécurité et de contrôle | Difficultés d'autorégulation des émotions |
| Facteurs familiaux | Facteurs liés à la relation parent-enfant | Stimulation cognitive précoce, attachement sécurisant | Carences de soins, maltraitance, problèmes d'interaction et de communication |
| | Facteurs liés à la famille | Soutien familial, communication non violente | Conflits conjugaux et familiaux, violence intrafamiliale |
| Facteurs environnementaux | Facteurs économiques | Stabilité économique | Difficultés économiques, problèmes de logement |
| | Facteurs sociaux et contextuels | Soutien social, relations interpersonnelles constructives, services sociaux de proximité | Isolement, exclusion sociale, contexte à risque (délinquance, accès aux drogues), évènements de vie stressants |

À l'issu de ce chapitre sur la santé mentale, nous nous rendons compte que l'école, et plus particulièrement les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants, sont des éléments qui jouent un rôle important sur la santé mentale des jeunes. C'est pourquoi dans le point suivant, nous nous intéresserons plus en détails aux pratiques pédagogiques des enseignants.

## 3. Les pratiques pédagogiques des enseignants

Dans la phase exploratoire, il a été souligné que les nouvelles pratiques d'enseignement en ligne ont été très mal vécues pour plus de la moitié de nos participants. Dans ce point-ci, nous allons donc tenter de mieux comprendre la notion de pratiques pédagogiques, son passage et son essor en ligne suite à la pandémie. Ensuite, nous développerons deux dispositifs hybrides qui ont montré de bons résultats.

### 3.1. La notion de « pratiques pédagogiques »

La notion de « pratiques pédagogiques » a longtemps porté à confusion avec d'autres termes tels que « méthodes pédagogiques » ou « modèles pédagogiques », pourtant,

ils n'ont pas la même fonction (Duguet & Morlaix, 2012). En effet, le modèle pédagogique est « le principe conducteur d'une activité » alors que les méthodes pédagogiques sont « leur mode de réalisation » (Borderie, 1998, as cited in Duguet & Morlaix, 2012, p.2). Bru (2006) définit les pratiques comme étant la mise en place d'une méthode pédagogique choisie par l'enseignant dans le but de permettre à l'apprenant d'atteindre les objectifs du cours. Nous comprenons que les méthodes sont les bases des pratiques pédagogiques et apportent une meilleure compréhension de celles-ci. Selon Paquay et al. (2012, as cited in Lebrun, 2016, p.2).), les méthodes pédagogiques (par exemple : l'apprentissage par problème, la classe inversée, etc.) sont une « option plus globale quant aux principes qui guident et orientent un enseignement ou une formation (…) comprend souvent implicitement des options quant aux stratégies d'apprentissage et aux finalités poursuivies ». Cela rejoint l'idée de Bru (2006) qui affirme que les pratiques sont malléables face aux imprévus. En ce sens, les pratiques pédagogiques sont « les actions de l'enseignant qui consistent à mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés » (Bru, 2006, p.25).
Une variété de méthodes existant, il serait difficile de toutes les énumérer ; c'est pourquoi nous avons décidé de nous baser sur les travaux de Duguet et Berthaud (2021). Ces auteurs s'inspirent des familles de méthodes développées par Arénilla et al. (2000). Ces derniers différencient trois grandes familles : les méthodes traditionnelles, les méthodes dites nouvelles ou actives et les méthodes ou orientations actuelles.

Au sein des méthodes traditionnelles, la place de l'enseignant est centrale. Il expose et explique le savoir tandis que l'apprenant enregistre les informations. Nous sommes en présence d'un processus de transmission de l'enseignant vers l'élève. Dans les méthodes actives, l'apprenant est au centre de son apprentissage, il est actif. Ces méthodes s'appuient sur les théories socioconstructivistes, l'élève construit son savoir par le biais des interactions avec ses pairs. L'acquisition du savoir se fait grâce à un travail de groupe. Les méthodes nouvelles poussent l'apprenant à s'engager dans sa formation, ce qui génère une motivation de sa part. Enfin, les méthodes ou orientations actuelles sont peu répandues dans l'enseignement. Elles s'inspirent de plusieurs éléments : la représentation qu'a l'élève du sujet, la prise de conscience qui lui permettra de rectifier son apprentissage, le contrat pédagogique (l'accord entre un

apprenant et son enseignant), le contrat didactique (la description des rôles de chacun dans l'apprentissage) et le concept de conflit (Arénilla et al., 2000).

### 3.2. Une pratique pédagogie différente dans la version en ligne

La formation à distance permet à de jeunes adultes d'adapter la formation à leurs contraintes professionnelles. En effet, « la formation à distance est avant tout articulée sur un besoin d'autonomie et de flexibilité » (Brunel et al., 2015, p.6). Par rapport à notre situation, avec de jeunes apprenants, les pratiques pédagogiques en ligne ne diffèrent pas de celles proposées aux jeunes adultes. En effet, le contenu à enseigner ne diffère pas suivant que l'apprenant est à la maison ou à l'école, la différence règne essentiellement sur la proposition de nouveaux dispositifs d'enseignement, dits plus « attractives » et « motivantes » (Bachy & Liégeois, 2013). Lebrun (2012) définit le dispositif comme

> « un ensemble constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose. » (p.3).

De plus, selon Brunel et al. (2015), l'apport des outils numériques va contribuer au renouveau de pratiques dites traditionnelles.

Lors du *focus group* dans la phase exploratoire, les élèves ont abordé deux types d'apprentissage en ligne proposés par leurs enseignants. D'une part, certains professeurs envoyaient du travail par le biais de la plateforme Smartschool en indiquant une date de remise et d'autre part, d'autres enseignants proposaient des cours en ligne, accompagnés d'activités à réaliser tous ensemble. Ces deux méthodes font partie d'une typologie de sept classifications définies par Mayadas et al. (2015). La première correspond au cours à distance asynchrone. L'élève reçoit la matière et les exercices. Il a le choix de les travailler quand il le souhaite et peut communiquer avec les membres de son groupe classe. La seconde décrit les cours à distance synchrones. L'élève est invité à participer à un cours en ligne. Il travaille la matière à ce moment-là et échange avec le professeur et ses pairs.

### 3.3. L'essor des dispositifs « hybrides »

Nous observons depuis quelques années, mais encore plus avec l'apparition du Covid-19, une « transformation des dispositifs de formation traditionnels vers de nouveaux dispositifs hybrides » (Charlier et al., 2006, p.18). Parmi ces dispositifs, les formations à distance et en ligne se sont propagées dans l'enseignement universitaire (Lebrun et al., 2012). De plus, avec la crise sanitaire, les enseignants du primaire et du secondaire se sont vus contraints d'emprunter également ce type de dispositif dans un premier temps, pour communiquer et garder contact avec leurs élèves et dans un deuxième temps, pour poursuivre la continuité pédagogique. Les outils numériques ont été les seuls connecteurs possibles entre les enseignants et leurs élèves (Trompette et Vinck, 2010). En effet, dans l'urgence, les enseignants ont dû opter pour des solutions afin de résoudre des problèmes moins visibles (la solitude, l'anxiété, etc.), mais tout aussi importants (Ria & Rayou, 2020). Une telle situation a bouleversé les habitudes des enseignants et des élèves, en les privant des interactions accoutumées.

### 3.4. Les différentes approches pédagogiques pour un enseignement en ligne

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pris la décision de cibler deux approches pédagogiques qui semblent convenir à un enseignement en ligne tout en permettant à l'apprenant d'être actif dans son apprentissage ; à savoir la classe inversée d'après Lebrun (2015) et le cours traditionnel avec rétroaction selon Facchin et al. (2016). De plus, ces méthodes restent plus accessibles en termes d'appropriation pour les enseignants. Selon Proulx (2005), « l'usage des TIC est un processus complexe allant de « l'adoption » à « l'appropriation » en passant par « l'utilisation » » (p.3). L'enseignant qui met en place un dispositif doit vérifier le concept de « cohérence » de la formation proposée. Biggs (1996) parlait de « constructive alignment ». L'alignement pédagogique met l'accent sur une cohésion entre les objectifs du cours (*learning goals/ learning outcomes*), les pratiques pédagogiques (*teaching and learning activities*) ; à savoir tout ce que l'apprenant ou l'enseignant fait pendant ou en dehors du cours dans le but d'atteindre les objectifs et l'évaluation (*assesment*).

La classe inversée, appelée *flipped classroom*, a été inventée à la fin des années 1990 par Éric Mazur (Dumont & Berthiaume, 2016). Elle repose sur une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue en autonomie, l'apprenant se trouve en dehors de la classe, dans une phase préalable à une phase présentielle tenue par le professeur. « L'ancrage et l'approfondissement des

connaissances » se réalisent lors de la rencontre avec les pairs et l'enseignant au travers de différentes activités (débats, échanges avec le professeur et entre les camarades, etc. (Lecoq et al. 2017, p.5). Dans cette approche, le dispositif est centré sur l'apprenant, il est actif dans son apprentissage. De plus, ce dispositif n'est pas rigide, l'enseignant peut se l'approprier et lui apporter une certaine déclinaison.

Selon Jonas-Dwyer (2006, as cited in Nadeau, 2012), la rétroaction n'est pas définie comme une communication à sens unique, elle repose sur un échange entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les étudiants. Son but est de permettre à l'apprenant d'améliorer ses connaissances, ses compétences mais surtout sa compréhension sur une matière (Stuart et al., 2006). Son efficacité repose sur l'enrichissement de ses échanges, ce qui va permettre à l'apprenant de cibler ses erreurs et de se situer dans son processus d'apprentissage (Brown, 2007). Le rôle de l'enseignant est de faire comprendre à l'apprenant que le plus important est la compréhension de ses erreurs et non la note finale obtenue. La mise en place de ce dispositif est accessible à l'enseignant, il se prête à tout enseignement et à toute discipline. Selon Moore et Kearsley (2005), dans la formation en ligne, la rétroaction est importante car elle est la base de l'interaction (Gibbs et al., 2004).

### 3.5. Les pratiques pédagogiques durant le premier confinement

Dans l'étude de Boudokhane-Lima et al. (2021), les enseignants ont été interrogés sur la continuité de leur pratique durant le premier confinement. Il en ressort que ces derniers ont été dans une « démarche de bricolage permanent » (p. 5) pour répondre à une urgence. Ce qui rejoint l'idée des chercheurs américains qui décrivent les enseignants durant la pandémie comme des « MacGyvers de l'éducation » (Boudokhane-Lima et al., 2021, p.5). Ils ont dû, avec le peu d'outils à leur disposition, trouver une solution pour continuer à donner cours. Face aux contraintes et aux difficultés, des aménagements de leurs cours étaient indispensables. Certains enseignants ont sauté sur l'occasion pour transformer leurs méthodes pédagogiques. Ces enseignants ont fait « preuve d'une expertise exceptionnelle » car malgré les obstacles, ils se sont accrochés pour maintenir les cours à distance (Ria & Rayou, 2020, p.9). Ils ont su passer outre les contraintes en remaniant de leurs pratiques pédagogiques et en s'adaptant aux TIC, comme ressources pédagogiques. Toutefois, l'ensemble des professeurs du secondaire n'ont pas été formés aux dispositifs d'enseignement en ligne (Brunel et al., 2015). Selon ces auteurs, la charge de travail

nécessaire pour créer un cours en ligne, mais également la gestion du cours, peut décourager plus d'un enseignant. En effet, Boudokhane-Lima et al. (2021) soulignent qu'en plus de la difficulté de l'utilisation des TIC, il y a le problème de la méconnaissance des pratiques pédagogiques en ligne et de la logistique de la formation à distance. Selon Cerisier (2020), « il est plus inquiétant d'observer que la formation initiale et continue des enseignants ne leur permet pas de disposer de solides compétences en ingénierie techno-pédagogique » (p.4). De plus, la transposition du cours en présentiel à la modalité distancielle n'est pas opportune. Toutefois, dans l'urgence, les enseignants ont essayé de « calquer en ligne leur modèle de cours traditionnel en classe » (Peraya & Peltier, 2020, p.6). En effet, un professeur qui propose un cours en ligne où l'apprenant doit seulement observer et écouter l'enseignant parler, comme s'il était en classe, n'apporte « aucune plus-value pédagogique quant au dispositif très transmissif » (Bachy & Liégeois 2020, p.64). Aussi, une étude du modèle SAMR [8]« substitution, augmentation, modification et redéfinition » de Puentedura (2006) montre que « les enseignants accompagnés par un conseiller ne présentent pas leur contenu d'enseignement de la même manière en ligne qu'en présentiel » (Bachy & Liégeois, 2013, p.59). Ceci rejoint l'idée de Mishra et Koehler (2006) qui soulignent que « l'intervention des technologies dans l'environnement de l'enseignant l'amènerait à revoir sa pédagogie et son contenu » (p.1125). Comme le préconise Bachy et al. (2014), il est important que les enseignants soient accompagnés d'un conseiller techno-pédagogique pour le passage au cours en ligne. En effet, leur étude a montré l'impact positif de l'accompagnement par un conseiller sur le changement du dispositif d'enseignement des professeurs. Ceux-ci atteignent les niveaux supérieurs du modèle SAMR contrairement aux enseignants qui n'ont pas eu d'accompagnement et qui se trouvent dans des niveaux bas.

Dans cette partie théorique, nous prenons conscience que les enseignants ont été livrés à eux-mêmes. Face à l'urgence, certains ont tenté de créer des cours numériques et d'autres, par manque de compétence dans le domaine, ont préféré envoyer une grande quantité de travail. Ces modes de fonctionnement n'ont pas permis de créer des cours optimaux, rejoignant ainsi les propos des élèves relevés dans la phase exploratoire. En effet, ceux-ci se sont retrouvés face à de nombreux soucis de connexion, à un écran

[8] SAMR est un modèle de référence pour l'intégration pédagogique des TIC en classe.

noir dû à la méconnaissance technologique de leurs enseignants, etc. Ces situations ont engendré, chez les élèves, un manque de motivation, de l'anxiété, un manque de confiance en soi et de la solitude.

Nous remarquons, donc, que les pratiques pédagogiques en ligne ont eu des effets sur la motivation et les affects des élèves. Ces concepts, réunis ensemble, sont appelés dans la littérature les dimensions socio-affectives (Dussarps, 2014); développées dans le chapitre suivant.

Comme dit précédemment, le passage des cours en ligne a provoqué une transformation des facteurs de protection de la santé mentale en facteurs de risque. Ainsi, nous avons pu mettre en évidence que les pratiques pédagogiques ont indirectement impacté la santé mentale. Nous supposons que l'impact se réalise au travers d'autres facteurs socio-affectifs.

## 4. Les dimensions socio-affectives dans l'apprentissage

Dans la phase exploratoire, les élèves ont fait part des conséquences des nouvelles pratiques pédagogiques sur leur quotidien. En effet, l'incapacité de suivre le cours en ligne et la surcharge de travail ont fortement impacté leur sentiment d'efficacité personnelle, mais également leur estime de soi. Ils se sont retrouvés seuls derrière leurs écrans, ce qui a engendré une solitude et de l'anxiété. Ces éléments font partie d'un concept plus large : les dimensions socio-affectives.

### 4.1. Définition

La dimension affective constitue « l'ensemble des émotions et sentiments » (Dussarps, 2015, p.3). Les émotions sont des réactions physiologiques, objectives, innées, visibles, soudaines et de courtes durées (Pagès, 1986) (as cited in Dussarps, 2015, p.3) alors que les sentiments sont subjectifs, intériorisés, stables et durables (Ekman, 1987) (as cited in Dussarps, 2015, p.3).

Comme nous l'avons vu précédemment, le groupe joue un rôle important sur la motivation. Or au sein d'un groupe, la dimension affective (les émotions et les sentiments) prendra en considération l'individu lui-même mais également les relations sociales qu'il entreprend. Plusieurs auteurs tels que Bandura, Piaget et Vygotsky rapportent l'importance de l' « autre » (enseignants, parents, camarades, etc.) dans le processus d'apprentissage d'un élève (Dussarps, 2015).

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous concentrer sur les sentiments car, comme cité précédemment, ceux-ci sont durables. Dussarps (2015) relève neuf dimensions socio-affectives dont la complexité réside dans leurs interactions (voir figure 4).

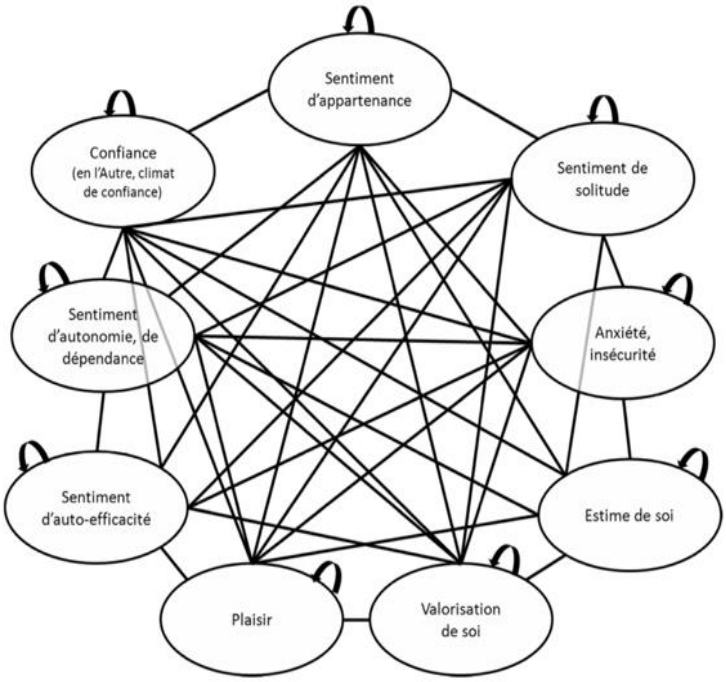



*Figure 4: Représentation des liens entre les 9 dimensions socio-affectives (Dussarps,2014)*

Pour une meilleure compréhension des dimensions, nous avons choisi de les répartir en deux sous-groupes, à savoir les dimensions motivationnelles et les dimensions affectives (voir tableau 5).

*Tableau 5: Classement des 9 dimensions socio-affectives (Dussarps, 2015).*

| **Dimensions motivationnelles** | **Dimensions affectives** |
|---|---|
| Le sentiment d'auto-efficacité | L'isolement et le sentiment de solitude |
| L'estime de soi | L'anxiété |
| La confiance (en l'autre et climat de confiance dans le groupe) | Le plaisir |
| Le sentiment d'appartenance | |
| La valorisation de soi | |
| Le sentiment d'autonomie, de dépendance et d'obligation | |

### 4.2. Les dimensions motivationnelles

La première dimension motivationnelle citée par Dussarps (2014) est le **sentiment d'efficacité personnelle**, un concept qui a déjà été développé par Bandura (1997). Celui-ci le définit comme étant la croyance des individus en leurs capacités à accomplir une tâche avec réussite. Cette croyance est un levier essentiel dans la motivation et la persévérance. Si cette perception est positive, l'apprenant sera amené à s'engager dans l'activité et à persévérer. Toujours selon Bandura (2003), la perception de compétence peut être influencée par plusieurs éléments : les expériences passées (échecs et réussites), le regard des autres élèves, les états physiologiques et émotifs et la persuasion verbale.
La perception des compétences évolue au fil du temps. En secondaire, elle devient plus fragile. En effet, les élèves sont confrontés aux changements physiologiques et physiques qui sont, pour certains, très contraignants et peuvent conduire à sous-estimer leurs compétences (Meirieu, 2014).

Une deuxième dimension, qui est fortement liée au sentiment d'efficacité personnelle, est **l'estime de soi**. Ces deux composantes font partie d'une même réflexion. En effet, selon Marsh et al. (2019), elles partagent plusieurs similitudes. Le sentiment d'auto-efficacité et le concept de soi sont liés à l'acquisition des connaissances et agiraient sur la motivation intrinsèque, les émotions et la persévérance. L'estime de soi est définie comme « étant l'opinion que tout individu a de lui-même. » (Guillon & Crocq, 2003, p.32). Elle se développe en fonction des expériences positives ou négatives. Dans le contexte social, l'estime de soi ne se limite pas à la perception de soi, mais également à la représentation que l'autre a de soi (James, 2006). Ce qui rejoint l'idée de Viau (2007) et Weiner (1985) quant à l'influence de sa perception de ses propres attentes sur la motivation.

La troisième dimension est **la confiance (en l'autre et climat de confiance dans le groupe).** Selon Francou et Kaplan (2011), faire confiance à l'autre est prendre le risque de se fier à quelqu'un que l'on juge compétent et qui cherche notre bien. Dans le processus d'apprentissage, Postic (2015) insiste sur l'importance de la confiance qu'un professeur attribue à ses élèves, ce qui favorise un climat serein au sein de la classe mais également un meilleur apprentissage. Aussi, la confiance au sein d'un groupe favorise l'entraide et les encouragements (Viau, 2009).

La quatrième dimension est **le sentiment d'appartenance** qui est défini par l'auteur comme un processus d'identification à autrui (un individu ou un groupe de personnes) (Dussarps, 2014). Dans le cadre scolaire, les apprenants ont ce désir de s'apparenter à un groupe dans lequel ils s'identifient afin de se sentir comme un membre de ce groupe tel que le groupe classe, la famille, etc. (Charles, 1997, as cited in Dussarps, 2014). Selon Viau (2009), le groupe est une « communautés d'apprenants » où règne le respect, la confiance, la collaboration propice à l'apprentissage. De plus, comme cité ci-dessus, le regard des autres élèves peut être un facteur influençant la motivation de l'élève.

La **valorisation de soi**, qui est la cinquième dimension, ne se restreint pas aux compliments. Lafortune (1992) parle de la valorisation des compétences. L'enseignant valorise le travail accompli par l'élève et met en lumière ses réussites dans le but de renforcer sa confiance ainsi que sa motivation. Cette dimension est une forme de motivation extrinsèque. Fenouillet (2012) rejoint cette idée en disant que l'élève « agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même » (p.3). En effet, l'élève n'est pas motivé car il a le souhait d'apprendre de nouvelles notions, mais il s'applique pour d'autres facteurs externes tels que recevoir une bonne note, des compliments, des récompenses ou éviter de se sentir coupable (Vianin, 2007). Ainsi, l'apprenant va mettre en place des stratégies dites de surface. Cependant, cette motivation ne tient pas sur le long terme. D'après Fenouillet et Lieury (2013), la motivation disparait lorsqu'il n'y a plus de but externe. Ces élèves apprennent de façon ponctuelle pour satisfaire leur professeur ou leurs parents et oublient tout ce qu'ils ont appris quelques jours plus tard. L'apprentissage est éphémère.

Pour finir, la sixième dimension est constituée de trois sentiments : **le sentiment d'autonomie, de dépendance et d'obligation.** Selon Broud (1988, as cited in Dussarps, 2014), l'autonomie est la capacité qu'un apprenant à agir en prenant des décisions personnelles tout en tenant compte de son environnement. Cet élément est lié à la perception de la contrôlabilité d'une activité. En effet, cette perception est le contrôle que croit posséder un apprenant sur son apprentissage. Elle peut être définie par le temps consacré, l'outil choisi, le support, le choix du sujet, etc. Plus cette perception sera élevée, plus l'élève sera motivé car il pensera qu'il aura son mot à dire dans le déroulement de l'activité. Il se sentira moins contraint pas les directives du

professeur et plus responsable de son apprentissage. De plus, il approfondira la matière pour en connaitre toutes les facettes. À l'inverse, l'élève qui pense avoir peu voire pas de contrôle sur l'activité se contentera d'étudier la matière pour assurer une réussite (Viau, 2007). On retrouve cette obligation dans la motivation extrinsèque, lorsqu'un apprenant ressent le devoir de réussir une évaluation pour contenter ses parents, par exemple (Dussarps, 2014).

Selon une étude récente de Baudoin et al. (2021), la motivation des apprenants a été fortement impactée durant la crise sanitaire de la Covid-19. En raison de l'absence de lien social avec leurs camarades qui, généralement, était une source de motivation en classe. En effet, comme le disent les socioconstructivistes, l'environnement influence la motivation (Vallerand & Thill, 1993). D'après Bandura (2009), travailler en groupe permettrait de croire en la capacité de ce dernier d'atteindre un objectif qui n'aurait pas pu être atteint seul. Ajoutons à cette démotivation, l'absence du soutien des enseignants. Des recherches ont prouvé l'efficacité du soutien des enseignants sur la motivation scolaire des apprenants (Federici & Skaalvik, 2011). Les résultats de l'étude de Baudoin et al. (2021) ont montré l'importance de ce lien social entre les enseignants et leurs élèves : moteur de motivation. Durant le confinement, une petite majorité des enseignants a régulièrement été en contact avec leurs élèves. Ces derniers ont rapporté avoir eu peu l'occasion d'interagir avec leur professeur par le biais d'appels vidéo, alors que plusieurs d'entre eux ont communiqué en avoir grandement besoin. En effet, les résultats ont montré que les élèves qui ont reçu du travail sans contact et sans suivi de leur professeur, ne pensaient pas être capables de le réaliser, ce qui pouvait les décourager. Comme le soulignait Viau (2007), lorsque la perception de soi est affaiblie, la motivation décroit. D'après ces analyses, les élèves qui donnaient du sens au travail, étaient ceux qui avaient fréquemment des contacts de vive voix avec leur professeur. Il a été relevé que les élèves dont les enseignants ont pris le temps de communiquer et d'être disponibles, ont vu leur sentiment d'efficacité personnelle augmenter, ce qui leur a permis de se sentir capables de réaliser et de s'impliquer davantage dans le travail. À l'inverse, certains élèves ont mentionné le peu d'intérêt que les enseignants leur attribuaient ; ne se souciant pas de leurs vécus et des difficultés qu'ils rencontraient. De plus, ils déplorent une trop longue attente entre l'envoi d'un message ou d'un questionnement et sa réponse de la part des enseignants. Pour pallier ce manque, Baudoin et al. (2021) suggèrent de fixer une plage horaire

dans la journée afin que les élèves puissent s'attendre à un message de la part de leurs enseignants. Aussi, la mise en place d'un forum permettrait aux élèves de centrer toutes les questions, d'échanger avec les pairs et d'obtenir des réponses. Concernant la fréquence du travail envoyé, les résultats de cette même étude ont montré qu'elle a impacté la motivation pour les élèves qui ont eu un faible contact avec leur enseignant. Cela a également eu un effet négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les élèves expliquent qu'ils ont eu beaucoup de travail à réaliser. En effet, les professeurs ne se concertaient pas et envoyaient les travaux sans prendre en considération la charge de travail des élèves. Aussi, les délais apportaient une source de stress aux apprenants. Néanmoins, l'absence de délais ou de longs délais semblait démotiver les élèves à les réaliser. Une piste proposée par les élèves et relevée par les auteurs serait que les devoirs se fassent sous forme de questionnaire en ligne afin que les élèves obtiennent un feedback immédiat.

### 4.3. Les dimensions affectives

La première dimension dans les dimensions affectives est **l'isolement et le sentiment de solitude**. Lorsque l'**isolement** est temporaire, cela ne signifie pas l'absence de l'autre mais la privation de lien affectif avec l'autre (Dussarps, 2015). À l'inverse, **la solitude** est un rejet de l'autre. Dupont (2022) parle d'un dysfonctionnement de lien affectif avec l'autre.

La deuxième dimension est l'anxiété qui est décrite comme une inquiétude. Selon Lafortune (1992), l'apprenant est pensif, il n'arrive pas à se concentrer sur le cours ou la tâche à accomplir. Cette perturbation cognitive ne lui permet pas d'accéder au savoir.

Enfin, nous décrirons la troisième dimension, qui est le **plaisir**. Selon Freud (2013), le plaisir est associé à la satisfaction d'un besoin interne. Dans le domaine de l'apprentissage, Meireu (2001) s'intéresse au plaisir d'apprendre. L'enseignant joue un rôle important, car il proposera des activités qui motiveront les élèves dans leur apprentissage. Selon Viau (2009), le choix de la pédagogie mais également des activités est crucial pour susciter l'envie de découvrir des apprenants et d'assimiler de nouvelles notions. En effet, la perception qu'a un élève de la valeur d'une activité se définit par le jugement qu'il porte sur l'intérêt et l'utilité de l'activité (Viau, 2007). Sans but, l'apprenant éprouvera des difficultés à donner de l'intérêt au sujet, forcément, à le valoriser. L'intérêt sera associé au plaisir intrinsèque de l'élève, alors

que l'utilité va mettre en avant les ressources que l'apprenant va en tirer. Aussi, le plaisir de travailler en groupe suscite de la motivation.

### 4.4. Les dimensions socio-affectives dans la formation ouverte à distance

Dans l'étude menée par Dussarps (2015), ce dernier cherche à comprendre l'abandon des étudiants dans un dispositif de formation ouverte à distance (FOAD). Dans cette approche, il ne va s'intéresser qu'à quatre dimensions socio-affectives sur neuf ; à savoir le sentiment d'auto-efficacité, la confiance en l'autre, la solitude et le sentiment d'appartenance et les relations que l'individu entreprend avec les autres acteurs de son environnement (dans et hors dispositif FOAD) tels que les enseignants, les pairs et sa famille proche.

L'enquête a révélé que les causes de l'abandon pouvaient provenir tant de l'individu lui-même (perte de motivation, peu de confiance en lui, etc.) que du dispositif FOAD (dysfonctionnement, modalités de suivi, manque d'accompagnement de l'enseignant envers ses apprenants etc.). Les apprenants interrogés dans l'enquête de Dussarps (2015) expliquent que la cause de leur abandon a été le plus souvent due à un déficit de soutien de l'enseignant (6 sur 9 apprenants).

### 4.5. Les facteurs d'abandon dans la formation en ligne

Dussarps (2015) a établi une typologie des apprenants à distance selon leurs prévisions socio-affectives envers les enseignants et leurs pairs. Il a synthétisé cette typologie sous forme de schéma (voir figure 5, p.70). Celui-ci est constitué de deux axes, l'un vertical sur lequel se trouvent les enseignants et l'autre horizontal sur lequel nous retrouvons les pairs. Les signes + et – désignent les résultats des relations socio-affectives entre les différents acteurs. Ainsi, quatre catégories en découlent : exclusifs (bonnes relations avec les enseignants et moins voire pas de relation avec leurs pairs), intégrés (très bonnes relations avec les enseignants et les pairs), isolés (peu d'échanges avec les enseignants et les pairs) et compensateurs (très peu d'échanges avec les enseignants et bonnes relations avec les pairs).

Le schéma de l'étude de Dussarps (2015) montre que parmi l'ensemble des personnes qui ont abandonné la formation en ligne, 60% d'entre elles se situent en dessous de l'axe horizontal. Ce qui veut dire que ce sont des individus qui ont eu peu d'échanges avec leurs enseignants et leurs pairs qui ont stoppé la formation.

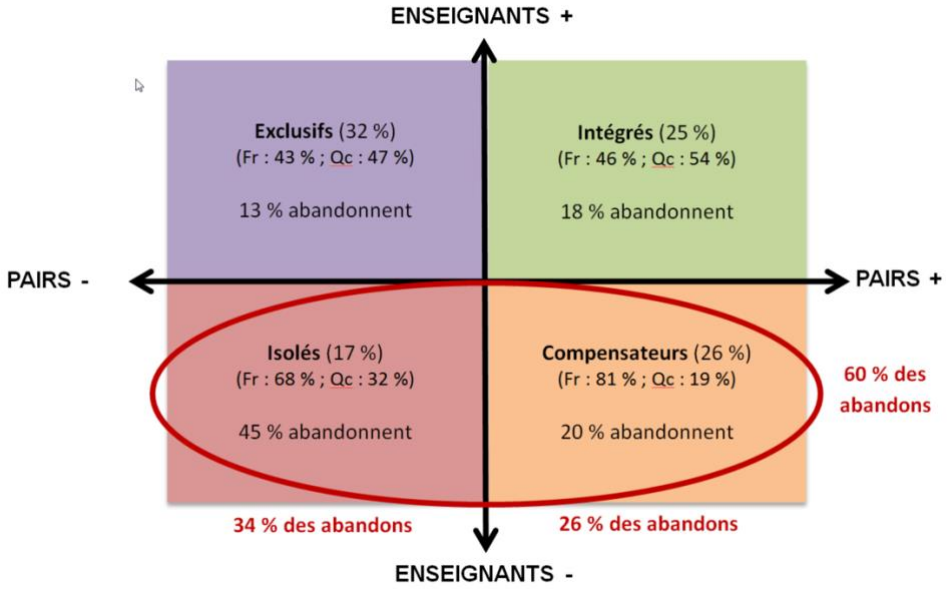



*Figure 5: Typologie des apprenants à distance selon leur vécu socioaffectif envers les enseignants et leurs pairs. Les « + » et « – » rendent compte de niveaux socioaffectifs plus ou moins élevés avec l'acteur concerné. (Dussart, 2015, p. 13)*

Les résultats de cette même étude ont montré qu'avant le début de la formation, les apprenants ont appuyé l'importance de la place de l'enseignant dans leur réussite en formation. Pour l'ensemble des participants, ils attendent surtout de la disponibilité et de l'écoute de leur part, pour 86% d'entre eux, une relation de confiance.

Les cours à distance peuvent conduire à une solitude (Glikman, 2002, as cited in Dussarps, 2015) créée par ces relations virtuelles qui peuvent ébranler le sentiment d'appartenance (Eneau, 2007). L'apprenant a besoin de se développer dans un climat de sécurité et la confiance en l'autre va participer à la création de cette atmosphère (Postic, 2015). En effet, lorsque l'apprenant pose une question et n'obtient pas de réponse immédiate, il se sent seul et perdu face à son écran. Ce manque de réponse affecte fortement son vécu socioaffectif : l'apprenant devient anxieux (ne pas connaitre les modalités des examens, par exemple) ou l'absence de feedback d'un travail impactera négativement son sentiment d'efficacité personnelle. Par conséquent, les apprenants se sentent dévalorisés, car ils pensent ne pas être reconnus par l'enseignant, ce qui diminue leur confiance en eux et les amène à une solitude.

À ce moment précis, les pairs peuvent apporter leur soutien tant affectif que cognitif. Ainsi, en comblant les « absences » de l'enseignant, ils vont permettre à l'apprenant en difficulté de se sentir mieux et renforcer, par conséquent, son sentiment d'appartenance (Dussarps, 2015). Toujours selon ce même auteur, « la confiance en l'autre est nécessaire lorsqu'il s'agit de développer et renforcer le sentiment

d'appartenance et l'engagement mutuel dans un dessein commun propices à la persévérance en formation » (p.2). En effet, les apprenants vivent la même expérience et l'entraide va leur permettre de passer outre certains obstacles. Parmi les soutiens, nous retenons ceux des proches qui vont par leurs discours et encouragements apporter une source de motivation. Pour certains, le soutien des proches est indispensable pour débuter une formation dans de bonnes conditions (climat de travail serein et sécurisant). Toujours, dans l'analyse des résultats de Dussarps (2015), il en ressort que le soutien des proches est tout aussi important que celui des pairs (trois sur huit apprenants, qui souhaitaient abandonner, ont tenu bon grâce au soutien de leurs proches).

Dussarps (2015) identifie plusieurs facteurs d'abandon, mais également des catalyseurs de l'abandon. La motivation intrinsèque est un des premiers motifs d'abandon relevé dans son enquête. Les apprenants qui participent à l'activité par plaisir sont susceptibles d'abandonner car celle-ci ne correspond pas à leurs attentes. De plus, la présence d'obstacles (dysfonctionnement, engagement professionnel ou familial) peut nuire fortement à la seule motivation. Le deuxième motif d'abandon extrinsèque est la faible clarté du cours en ligne ou l'importance du projet. Les apprenants qui ressentent une faible confiance en eux ou un manque de soutien de leurs proches sont à même de stopper la formation en ligne. Ce qui correspond au troisième facteur d'abandon. Enfin, le quatrième facteur qui correspond aux attentes irréalisables (échanges extrascolaires) sont « fortement déçus du dispositif par la suite » (Dussarps, 2015, p.11).

## 5. Conclusion de la partie théorique

La rédaction de notre partie théorique nous a permis de définir les deux variables qui constituent notre question de recherche à savoir la santé mentale des jeunes et les pratiques pédagogiques utilisées par leurs enseignants durant la deuxième vague de la crise Covid-19 (octobre 2020). De plus, il nous a semblé important d'approcher un troisième concept, les dimensions socio-affectives, ressorti de l'analyse de notre *focus group* exploratoire; ce dernier jouant un rôle intermédiaire entre les deux variables.

Le premier concept était celui de la santé mentale, thème important car il est le point central de notre question de recherche. Dans cette partie, il nous a semblé primordial d'aborder l'adolescence, car à cette période-là, de nombreux changements psychologiques et physiologiques, qui ont un impact sur la santé mentale, sont à observer. Puis nous avons jugé utile de faire la distinction entre la maladie et la santé mentale à travers le modèle des deux continuums qui nous avons adapté pour une meilleure compréhension. Nous terminons ce premier point en mettant en évidence les impacts de la crise sanitaire dans la sphère familiale, la sphère scolaire et la sphère relationnelle. Ces trois sphères protègent notre santé mentale : lorsque celles-ci sont touchées, notre santé mentale se voit affaiblie.

La crise sanitaire a chamboulé le fonctionnement habituel des écoles, poussant ainsi les professeurs à mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques en ligne qui ont fait l'objet de notre deuxième concept. Parmi ces dispositifs, deux d'entre elles (cours traditionnel avec rétroaction et classe inversée) sortent du lot par leur facilité d'application. Néanmoins, sur le terrain, la réalité était tout autre. Les recherches ont montré que, par manque de formation, les professeurs ont joué les « MacGyver ». De plus, il a été relevé que le manque de contact entre les jeunes et leurs enseignants a été une cause de dégradation des dimensions socio-affectives, nous amenant ainsi à notre troisième concept.

Les neuf dimensions jouent naturellement le rôle de connecteurs entre les deux autres thèmes. En effet, de par les changements imposés des pratiques pédagogiques lors de la crise sanitaire de la Covid-19, ces dimensions s'en sont trouvées impactées. Ces impacts ont à leur tour eu des conséquences sur la santé mentale des jeunes. Ainsi nous pouvons facilement établir un lien entre ces trois concepts. Pour plus de faciliter de

compréhension et d'analyse, nous avons fait le choix de classer les neuf dimensions en deux catégories : dimensions motivationnelles et dimensions affectives.

Afin d'avoir une vue plus globale de nos concepts théoriques et de notre compréhension des liens existants entre ces derniers, nous avons fait le choix de réaliser deux cartes conceptuelles suivies de notre interprétation. La première (voir figure 6, p.73) met en évidence uniquement les concepts clés et la seconde (voir figure 7, p.74) représente ces mêmes notions clés complétées d'éléments qui en découlent et des relations qui les relient. Dans l'intention de faciliter la lecture du schéma, nous l'avons numéroté. Ainsi, la lecture se fait du numéro 1 à 4.

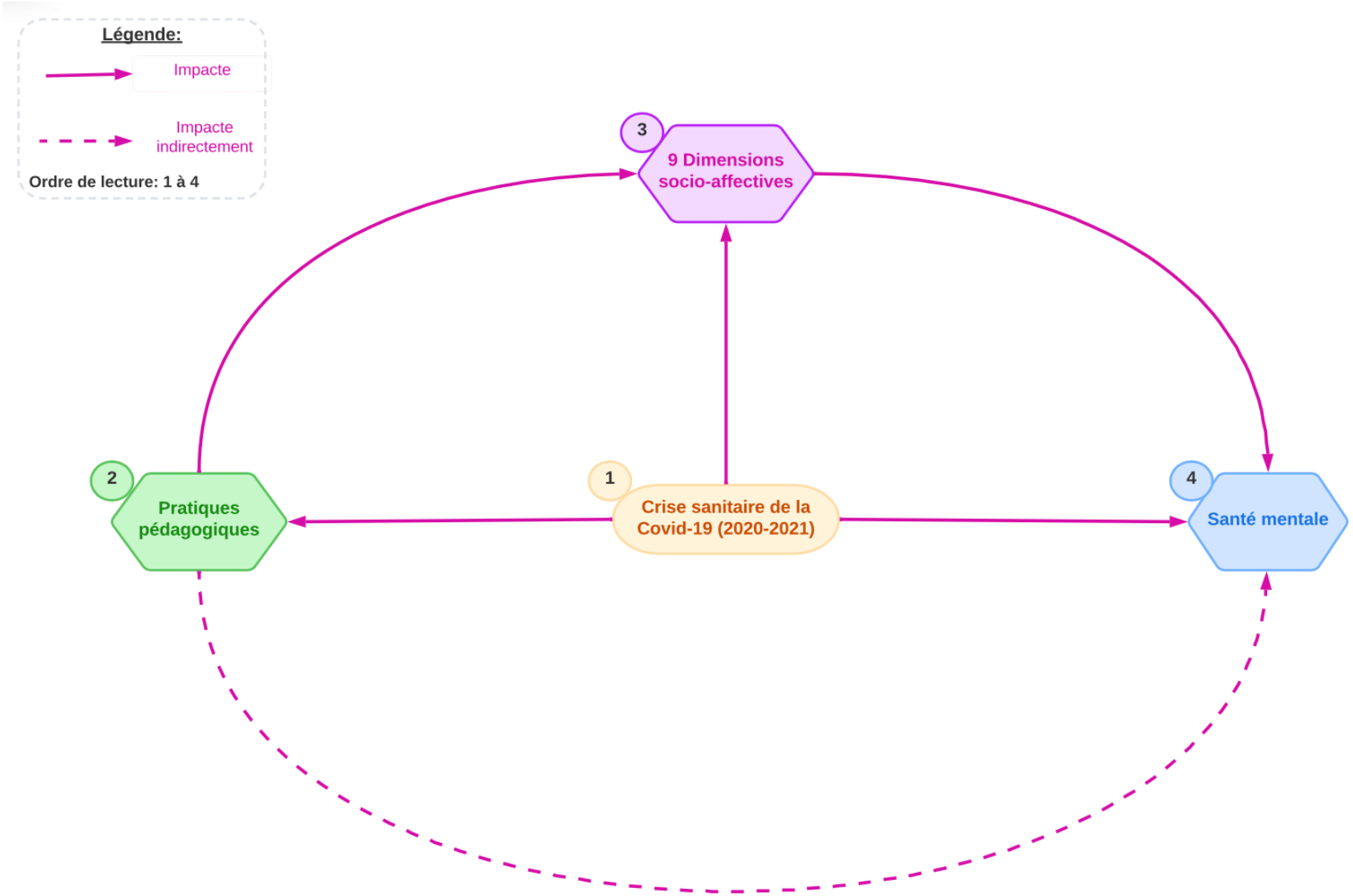



*Figure 6: Carte conceptuelle représentant les concepts clés issus de la théorie*

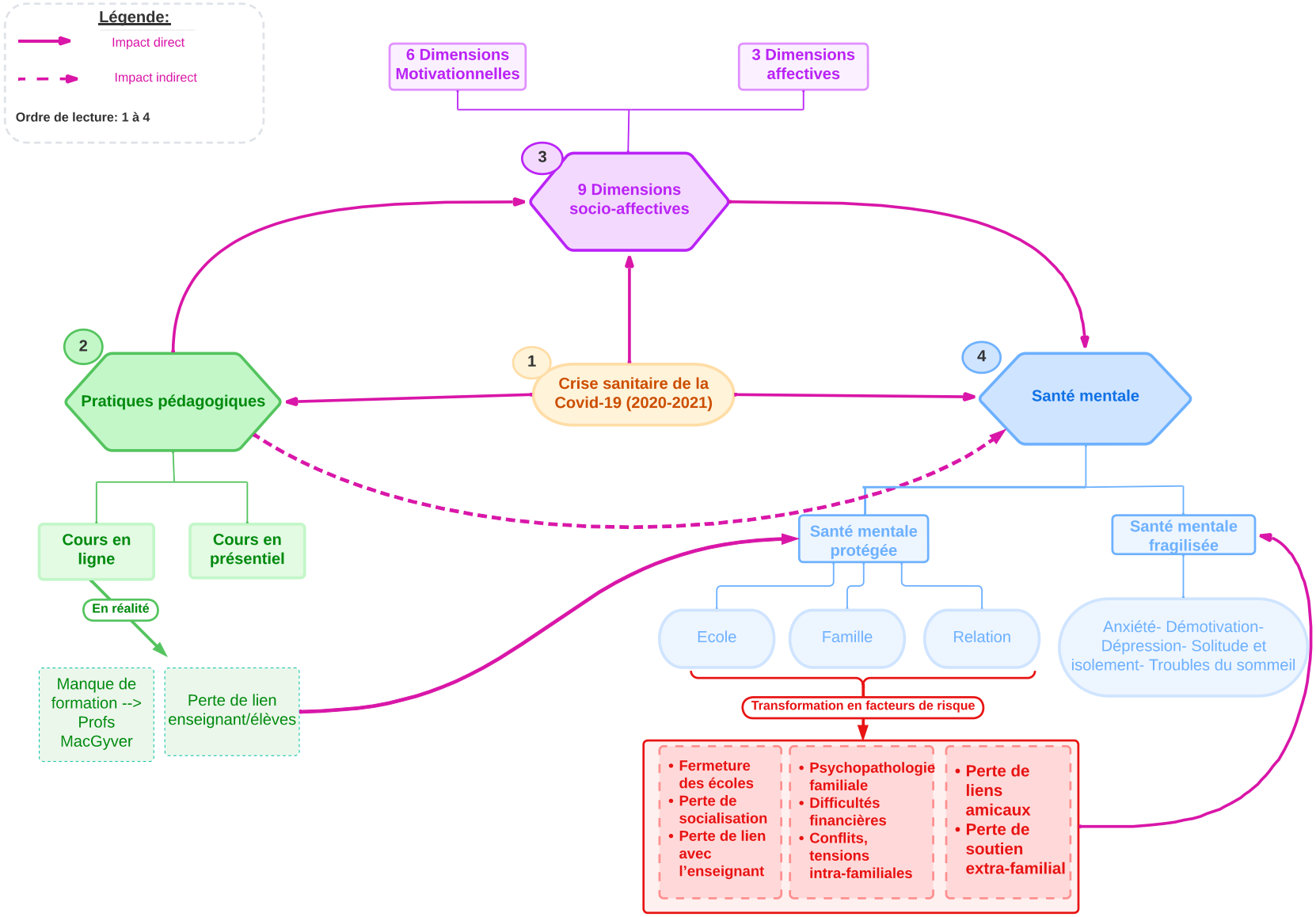



*Figure 7: Carte conceptuelle représentant les liens entre les différents concepts théoriques*

**Notre interprétation du vécu scolaire de la crise sanitaire au regard de la littérature et de notre phase exploratoire :**

La crise de la Covid-19 (1) a eu un impact sur l'organisation scolaire et par conséquent sur les pratiques pédagogiques (2). En effet, durant cette deuxième vague de la crise sanitaire, les élèves ont été amenés à poursuivre les cours en ligne. Un dispositif qui a contraint tous les enseignants, pour la plupart non formés aux dispositifs hybrides, à se débrouiller pour assurer la continuité des apprentissages. Dans la littérature, plusieurs approches pédagogiques en ligne ont vu le jour, nous avons choisi deux dispositifs non rigides permettant aux enseignants une facilité d'accès et d'appropriation : la classe inversée et le cours traditionnel avec rétroaction. Toutefois, dans l'urgence, pour assurer la continuité pédagogique, les enseignants sur le terrain se sont retrouvés à bricoler en utilisant les moyens du bord.

Le manque de formation des enseignants, à l'utilisation des outils numériques, les a déstabilisés les empêchant ainsi de maintenir une relation avec leurs élèves. Les études ont montré l'importance du lien social entre l'élève et son enseignant. Lorsque celui-ci était inexistant, l'élève ne se sentait plus capable de réaliser une tâche avec succès, impactant ainsi de nombreuses dimensions motivationnelles **(3)**. De plus, cette absence de lien social va impacter les facteurs dits de protection de la santé mentale (4). En effet, la santé mentale d'un individu est protégée par des facteurs de protection, ceux-ci sont répartis en trois facteurs : l'école, la famille et les relations. La crise sanitaire a transformé ces facteurs de protection en facteurs à risques, causant ainsi une fragilisation de la santé mentale. Celles-ci étant affectées, engendrent une démotivation qui est l'un des impacts négatifs sur la santé mentale du jeune.

De plus, le confinement imposé a contraint le jeune à l'isolement, ce qui a eu pour conséquence la dégradation des relations amicales, familiales mais également des soutiens extra-familiaux. La description des facteurs à risques a touché sévèrement la santé mentale du jeune entrainant ainsi des troubles du sommeil, de la dépression, de la démotivation, de l'anxiété, de la solitude et de l'isolement. Les trois derniers points faisant partie, avec le plaisir, des dimensions socio-affectives.

Pour conclure, nous avons pu établir, à travers la littérature, un lien entre les pratiques pédagogiques et la santé mentale. Toutefois, celui-ci n'est pas direct, il se fait par le passage des dimensions socio-affectives comme nous avons pu le développer ci-dessus.

# IV. PARTIE EMPIRIQUE

## 1. Introduction

La partie empirique de notre recherche se base sur deux autres *focus group* menés auprès d'un groupe constitué d'élèves du secondaire et d'un autre groupe constitué de professionnels tels que des enseignants, des éducateurs et des membres d'un centre psycho-médico-social (CPMS) ayant vécu le passage des cours en ligne durant la deuxième vague de la crise sanitaire (octobre 2020).
Cette phase a pour but de faire émerger de nouvelles données qui nous permettront de construire une analyse de la situation vécue sur le terrain. Les résultats de cette analyse seront confrontés à la littérature scientifique pour finalement apporter une réponse à notre question de recherche.

Dans cette partie, nous développerons la méthode utilisée pour recueillir nos données ainsi que l'analyse de celles-ci. Ensuite, nous exposerons sous forme de tableaux les résultats obtenus suivi d'une analyse rigoureuse basée sur le processus de Braun et Clarke (2006). Enfin, nous clôturerons cette partie par une confrontation, lors d'une discussion, de nos données avec les notions théoriques abordées dans la partie précédente.

## 2. Méthode de recueils de données

### 2.1. Intérêt des focus group

Nous avons choisi de recueillir les données en utilisant le même procédé que dans la phase exploratoire, à savoir le *focus group*. Tout d'abord, notre choix pour cette méthode a été guidé par sa richesse d'informations, comme le souligne Kitzinger et al. (2004) et sa capacité à ressortir énormément d'éléments pertinents de manière rapide. Toutefois, en comparaison au *focus group* réalisé dans la phase exploratoire, nos questions sont plus précises et nous permettent ainsi d'aborder des contenus plus spécifiques. De plus, nous avons réalisé deux *focus group* différents, l'un avec des élèves du secondaire et l'autre avec des professionnels (professeurs, éducateurs et membres du CPMS). Ainsi, la triangulation de toutes les informations récoltées nous permettra d'avoir une analyse plus riche. Ensuite, nous avons jugé plus intéressant d'éviter des entretiens en tête-à-tête au vu du public, constitué d'élèves, que nous avions en face de nous. En effet, sachant la différence d'âge et de posture (enseignante)

avec les élèves, nous avions une certaine réserve concernant leur capacité à s'exprimer librement. D'où le choix du focus group et son effet de groupe grâce auquel la prise de parole et l'expression sont facilitées. D'ailleurs, afin de s'assurer que les élèves nous livrent leur vécu ouvertement, nous avons pris l'initiative de modifier le protocole habituel d'un *focus group*. Nous y avons ajouté une partie individuelle écrite dans laquelle les élèves répondent à des questions, relatives à leur santé mentale, auxquelles ils n'auraient peut-être pas envie de répondre à haute voix. Pour l'ensemble des autres éléments, les élèves étaient invités à partager certains éléments de leur choix qu'ils avaient mis par écrit.

### 2.2. Choix des participants des focus group

Afin de réaliser nos deux *focus group*, nous avons dû recruter deux types de publics différents. Cette étape a été facilitée grâce à l'intervention d'une amie enseignante qui a joué l'intermédiaire entre nous et son chef d'établissement. Une fois que celui-ci a donné son accord, nous nous sommes mises à la recherche de volontaires. Pour les professionnels, nous avions rédigé un document (voir annexe 7) concernant l'objectif de notre démarche et le profil de personnes que nous cherchions. Nous l'avons transmis à notre amie et nous lui avons demandé de le transférer aux personnes intéressées. Elle s'est chargée de nous transférer la liste des personnes ayant répondu favorablement. Puis, nous nous sommes chargées de les contacter par voie téléphonique. En ce qui concerne les élèves, nous sommes passées dans les niveaux de classe qui nous intéressaient pour notre recherche et nous leur avons distribué un document de participation (voir annexe 8). Celui-ci devait être complété par l'élève et ses parents. Les professionnels et les élèves sélectionnés faisaient partie de la même école bruxelloise. Toutefois, il n'a pas été évident de trouver des participants professionnels disponibles aux tranches horaires proposées. De plus, nous avons dû faire face à des annulations de dernière minute de la part d'un élève et de deux professionnels (une assistante sociale et une psychologue), car ceux-ci étaient malades. Néanmoins, nous avons quand même pu réaliser nos entretiens collectifs avec un nombre correct de participants.

Notre premier *focus group* était constitué de cinq professionnels : deux éducateurs, deux enseignants et une psychologue. Quant au second, il était composé de sept élèves de 5e et 6e secondaire. Nous avons répertorié et synthétisé les caractéristiques principales de nos échantillons dans les tableaux nommés tableau 6 et tableau 7.

*Tableau 6: Tableau des caractéristiques de l'échantillon (professionnels)*

| **Participants**[9] | **Morgane** | **Souleymane** | **Hicham** | **Fatima** | **Pauline** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Âge** | 26 | 36 | 27 | 39 | 34 |
| **Sexe** | Femme | Homme | Homme | Femme | Femme |
| **Profession** | Professeure de français | Éducateur | Professeur d'économie et de bureautique | Éducatrice | Psychologue |
| **Nos observations** | Elle était très dynamique. Elle avait besoin d'exprimer son ressenti, ça lui tenait à cœur. | Très discret, ses interventions étaient courtes et concises. | Ses interventions étaient structurées et riches. Il était participatif. | Personne très impliquée dans son travail, ses explications étaient précises et complètes. Elle a apporté une pertinence à ses analyses. | Elle était très discrète et avait besoin de prendre son temps pour répondre. Elle n'intervenait pas directement, mais rebondissait sur les dires des autres. |

[9] Dans le but de conserver et de respecter l'anonymat des participants, nous leurs avons attribué des noms d'emprunt.

*Tableau 7: Tableau des caractéristiques de l'échantillon (élèves)*

| **Participants** | **Lisa** | **Rachelle** | **Nadia** | **Marie** | **David** | **Laurent** | **Yassin** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Âge** | 16 | 16 | 18 | 17 | 17 | 16 | 16 |
| **Sexe** | Femme | Femme | Femme | Femme | Homme | Homme | Homme |
| **Classe** | 5ème | 5ème | 6ème | 6ème | 6ème | 5ème | 5ème |
| **Option** | Technique de qualification | Technique de qualification | Général Sciences/ Math | Général | Général Sciences | Général | Général |
| **Nos observations** | Élève très discrète. Elle donnait l'impression d'avoir peur de donner son point de vue. Elle donnait des réponses très courtes. | Réservée et discrète, elle n'a pas beaucoup pris la parole. Elle acquiesçait souvent ce que les autres disaient. | Jeune fille dynamique qui aime souvent prendre la parole, parfois au détriment d'autres élèves. Elle a l'air d'avoir un tempérament bien trempé. | Marie s'exprimait beaucoup avec des gestes très significatifs. Elle a participé activement en fournissant des explications intéressantes. | David s'exprimait très bien mais nous sentions qu'il y avait une certaine retenue de sa part. Il prenait beaucoup de temps pour réfléchir avant de donner sa réponse. | Il donnait des réponses pertinentes et réfléchies. Il dégage une certaine maturité dans son langage et sa façon de penser. | Timide en apparence, mais qui a participé activement à la discussion avec un avis intéressant. |

### 2.3. Lieu et date des focus group

Les deux *focus group* ont été réalisés à deux moments différents. Le premier, avec les professionnels, a eu lieu le mercredi 26 janvier 2022 à 13h. Nous avons choisi de le faire en après-midi, car cela correspondait le mieux aux disponibilités des participants. Il a duré 1h20. La discussion s'est déroulée dans l'école des participants, située à Bruxelles. Afin de projeter le diaporama que nous avions préparé, nous avions demandé l'accès à un local disposant d'un tableau blanc interactif (TBI).

Le second *focus group*, avec les élèves, a eu lieu le mercredi 2 février 2022 à 13h. Celui-ci s'est également déroulé dans leur école et a duré 2h. Nous avons également utilisé un local qui disposait d'un TBI pour les mêmes raisons.

### 2.4. L'accueil des participants

L'accueil des participants a débuté, pour les deux *focus group*, à partir de 12h50, dans une classe possédant un TBI. La direction nous avait donné l'accès au local une demi-heure avant nous permettant ainsi de disposer les tables en forme de U. Cette disposition a favorisé l'échange, car les personnes pouvaient toutes se voir.

Afin de créer un climat chaleureux, apaisé et convivial propice à la discussion, nous avions mis à la disposition des participants des rafraichissements et des encas.

Dans un premier temps, nous nous sommes présentées et nous avons réexpliqué les raisons de notre rencontre et la thématique générale de notre mémoire. Ensuite, nous avons expliqué le déroulement du *focus group*. Enfin, nous avons rassuré nos participants en leur affirmant que notre échange serait uniquement utilisé dans le cadre de notre recherche et que leur identité resterait totalement anonyme.

### 2.5. Conduite et structure du focus group

Après l'accueil des participants, la conversation s'est rapidement engagée. Comme pour la phase exploratoire, c'est Yousra qui a joué le rôle d'animateur pour les deux *focus group*. Elle a introduit le sujet et s'est chargée de définir quelques concepts (pratiques pédagogiques, facteurs de protection, facteurs à risques, etc.) lorsque cela était nécessaire. Elle a délibérément adopté une conduite non-directive de l'entretien, afin de permettre à tout le monde de s'exprimer librement. Toutefois, elle n'hésitait pas à interpeller les personnes plus discrètes. Elle a également, lors du *focus group* élèves, dû recentrer la conversation en revenant sur les questions car les élèves avaient

tendance à s'éparpiller. Charifa, quant à elle, se sentant plus à l'aise à la place de l'observateur, s'est chargée de la gestion du diaporama et de la prise de note des comportements observables des uns et d'autres qu'elle observait. Néanmoins, elle n'hésitait pas à ajouter un complément d'information ou à rebondir sur une réponse pour pousser la réflexion plus loin.

Comme énoncé précédemment, nous avons réalisé une présentation PowerPoint pour chacun des groupes (voir annexe 9 [professionnels] et annexe 10 [élèves ]). Celles-ci nous ont aidé à mieux structurer et conduire les entretiens collectifs, mais également à faciliter la compréhension des participants sur certains concepts..

L'objectif des deux *focus group* était d'avoir un échange autour de nos thématiques. Nous souhaitions relever les différentes réactions, les ressentis, les opinions et les positions (accords ou désaccords) des participants à propos des pratiques pédagogiques en ligne et de la santé mentale des jeunes. Pour ce faire, nous avons élaboré deux guides d'entretien, l'un destiné aux professionnels et l'autre aux élèves (voir annexe 11).

Pour le *focus group* des professionnels, nous avions prévu, pour certaines questions, des post-it pour que les participants puissent y annoter leurs réponses puis les coller sur un panneau en format A3 que nous avions imprimé (voir annexe 13). Tandis que pour le *focus group* des élèves, nous avons fait le choix de le concevoir différemment de celui des professionnels. En effet, sachant que la santé mentale est un sujet qui pourrait être délicat à aborder par des adolescents, nous avons choisi de mettre en place quelques activités qui ont permis aux élèves de se sentir plus à l'aise.

Ainsi, nous avons ouvert le *focus group* avec une activité interactive sur Wooclap (voir annexe 12). Ensuite, pour que les élèves nous fassent part de leur ressenti, nous leur avons proposé de choisir une ou plusieurs image(s) qui les représentaient durant la période du passage de l'enseignement hybride (voir annexe 14). Puis, tout comme pour le *focus group* des professionnels, nous leur avons donné des post-it à compléter et à coller sur le panneau de notre modèle de la santé mentale (voir annexe 13). Enfin, une fois la relation de confiance établie, nous avons distribué un document dans lequel se trouvaient cinq questions en lien avec leur santé mentale (voir annexe 15). Nous avons expliqué aux élèves que le document était anonyme. Suite à cela, nous leur avons proposer de partager oralement certains éléments de ce qu'ils avaient écrits.

Dans l'ensemble, une bonne dynamique de groupe régnait dans les deux *focus group*.

## 3. Méthode d'analyse de données

Pour la partie empirique, nous avons opté pour la même méthode d'analyse des données réalisée lors du premier *focus group* dans la phase exploratoire, à savoir la méthode de Braun et Clarke (2006). La description détaillée de cette méthode a été accomplie dans la phase exploratoire, nous nous permettons dès lors de proposer un tableau récapitulatif, présenté ci-dessous, des différentes phases qui constituent ce processus d'analyse.

*Tableau 8 : Tableau de synthèse des phases de la méthode d'analyse thématique selon Braun et Clarke (2006)*

| | |
|---|---|
| Phase 1 : se familiariser avec les données | Retranscription des données et lecture multiple de celles-ci. |
| Phase 2 : générer les codes préliminaires | Codage et classement des caractéristiques des données significatives. |
| Phase 3 : rechercher les thèmes | Tri et regroupement des différents codes en thèmes. |
| Phase 4 : analyser et vérifier les thèmes | Analyse détaillée et vérification de la pertinence des thèmes par rapport aux codes. |
| Phase 5 : définir et nommer les masters thèmes | Attribution d'un nom et une définition à chaque thème. |
| Phase 6 : produire le rapport | Rédaction d'un rapport dans lequel les thèmes sont illustrés et justifiés par des extraits issus des données (verbatim). |

### 3.1. Méthodologie appliquée aux focus group

Dans cette partie, nous avons utilisé la même méthodologie pour les deux *focus group* que celle utilisée dans la partie exploratoire. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur la méthode de De Mol (2017).

Premièrement, nous avons retranscrit mot à mot manuellement l'entièreté de l'enregistrement en n'oubliant pas d'annoter toutes les observations de la communication non verbale au travers de gestes corporels ou attitudes relevées lors de

nos entretiens (voir annexes 16 et 17). Comme nous le recommande De Mol (2017), nous n'avons pas utilisé de logiciel de retranscription afin de nous imprégner dans un premier temps des données récoltées. Cette phase est une base essentielle pour la suite de notre analyse.

Deuxièmement, nous nous sommes attelées au codage des données. Nous avons utilisé la fonction « commentaire » dans Word afin de mettre en évidence les idées convergentes ou divergentes tout en leur donnant du sens. Ainsi, nous avons attribué une étiquette par code. Il arrive quelques fois que des verbatims contiennent plusieurs codes, nous avons pris la peine de séparer les informations importantes d'une même phrase.

Troisièmement, il a fallu regrouper nos codes afin d'en faire émerger des thèmes. Nous avons pour cela rassembler des codes qui expriment une même idée de manière globale. Nous avons répertoriés cinq thèmes. Toutefois certains codes n'ont pas pu être catégorisés, nous les avons alors regroupés dans un thème appelé « codes isolés ».

Quatrièmement, comme le préconisent Braun et Clarke (2006), nous avons analysé en détail et vérifier la cohérence de chaque thème par rapport aux codes.

Pour finir, nous avons nommé et défini nos masters thèmes (voir annexe 18) tout en vérifiant les liens et la pertinence de l'ensemble de ceux-ci. Dans le tableau ci-dessous, nous avons répertorié cinq masters thèmes qui sont prêts à être analysés.

*Tableau 9: Tableau répertoriant les masters thèmes obtenus*

| | |
|---|---|
| Master thème 1 | CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE |
| Master thème 2 | SANTÉ |
| Master thème 3 | ÉMOTIONS |
| Master thème 4 | RELATIONS |
| Master thème 5 | CONDITIONS DE TRAVAIL |

## 4. Résultats obtenus

La méthode d'analyse des données de Braun et Clarke (2006), nous a permis de mettre en évidence cinq masters thèmes. Tout comme dans la phase exploratoire, nous avons fait le choix de présenter nos résultats sous forme de tableau. Dans celui-ci, nous trouvons d'abord le titre du master thème suivi des thèmes et de leurs explications, le tout appuyé par des extraits significatifs des propos des participants.

| **MASTER THÈME 1: CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE** |
| --- |
| Durant la crise sanitaire, le domaine de l'enseignement a été entravé et déréglé. Il était crucial de maintenir une continuité pédagogique. Les outils numériques vont s'avérer être le moyen qui permettra de conserver le lien de communication entre l'apprenant et son professeur en l'amenant ainsi à poursuivre son apprentissage. Suite aux directives transmisses par la direction, les enseignants ont essayé par divers moyens de poursuivre l'apprentissage de leurs apprenants. Certains enseignants ont adapté leurs leçons voire les simplifier car elles n'étaient plus données de vive voix. Des applications pédagogiques ont été proposées pour combler les lacunes. D'autres ont exprimé leurs difficultés à assurer un cours en ligne et ont donc opté pour l'envoi de travaux via la boite email. Cependant, ce nouveau dispositif a déstabilisé les élèves, ils se sont sentis perdus, démotivés et cela a impacté leur attitude face au travail et leurs résultats finaux. Toutefois, il a été relevé que ce nouveau mode de fonctionnement était apprécié par plusieurs élèves. En effet, ils se sentaient moins oppressés et avaient plus facile à gérer leur temps. Les cours étant enregistrés, certains apprenants ont pu revoir la leçon pour combler leurs lacunes ou préparer leurs interrogations. Les membres éducatifs pensent que les élèves ont fourni peu d'efforts. Ce qui rejoint les dire des élèves. Certains ont avoué ne jamais avoir assisté au cours en ligne, préférant dormir. Pour d'autres, le rythme scolaire avait changé et lorsque le réveil sonnait à 7 heures, ils se rendormaient car le cours était en ligne. La préparation du matin n'était pas nécessaire puisque le professeur ne les voyait pas. Ils allumaient leur pc lorsque la leçon débutait et retournaient dormir à la fin du cours. |

## THÈME 1/5 : pratiques pédagogiques

### a) Types de pratiques

À la demande de la direction, les professeurs devaient procurer du travail, veiller à maintenir un lien de communication avec leurs élèves et attester que les élèves ont bien reçu le travail en apportant une réponse en retour.

*« [10]Pour ma part au niveau de la direction, il a été demandé évidemment de fournir du travail aux élèves que les profs restent bien en contact, qu'ils s'assurent que les élèves reçoivent du travail qu'il y'a un retour de la part des élèves. » (Fatima, éducatrice : L239-241)*

Certains professeurs ne désiraient pas donner un cours en ligne. À la place, ils fournissaient beaucoup de travail, bien plus que ce qui était réalisé en classe.

*« Et, déjà, la plupart des professeurs n'avaient pas envie de faire des sessions Teams. Ils donnaient plus de travail du coup que ce qu'on faisait en classe. » (Laurent, élève : L193-194)*

Les élèves suivaient le cours en classe. Le professeur envoyait le travail et il devait être réalisé à domicile. Les sessions Teams servaient de séance « mise en commun » pour corriger les devoirs.

*« En fait les Teams(…)On avait cours en présentiel, ils nous envoyaient des travaux à faire et les Teams c'était vraiment plus des corrections de devoirs. » (Nadia, élève L : 458-460)*

### b) Impacts

Le décrochage était général de la part des apprenants. La psychologue déplore une forte perte de motivation. Les élèves se présentaient car ils devaient être là. Ils ne saisissaient pas le cours et n'arrivaient pas à le suivre.

*« Décrochage scolaire. Ben, je pense que c'était unanime à ce niveau-là. J'ai senti une perte totale de motivation. Ils étaient là parce qu'ils devaient être là. Ils ne comprenaient pas la matière, ils ne suivaient pas la matière. » (Morgane, professeure : L95-97)*

[10] Les verbatims des professionnels sont écrites en couleur verte et celles des élèves en bleue.

L'éducatrice pense que les nouveaux dispositifs ont eu un impact important sur les apprenants. Ces derniers devaient s'en accommoder. Par conséquent, les élèves finissaient par associer l'école à un élément stressant.

*« J'ai mis euh les nouveaux modes d'enseignement qui a fortement impacté ces jeunes et ils ont perçu l'école finalement comme un élément de stress lorsqu'il euh qu'il faut s'y adapter. » (Fatima, éducatrice : L573-574)*

Le lien de connexion avec le professeur n'était pas le même en ligne. Le professeur ne savait pas savoir si l'apprenant avait saisi l'information. Alors qu'en classe, par son expérience, il perçoit mieux si l'élève a compris. Même si l'élève affirme avoir compris alors que c'est faux, le professeur le constate et va lui apporter une autre explication. Elle trouve que le cours en ligne n'est pas bon.

*« Mais t'as pas la même connexion avec le prof. En fait, le prof il arrive pas à capter si t'as compris ou pas. Toi-même tu sais pas si t'as compris ou pas. Tandis que quand t'es en classe, le prof, ben, ça fait longtemps qu'il enseigne...il sait voir si tu comprends. Si tu lui dis oui j'ai compris alors que t'as rien compris. Et si t'as vraiment, vraiment rien compris, il sait le remarquer. Et il va t'expliquer d'une autre manière. Moi je trouve qu'en ligne c'est pas bien. » (Nadia, élève : L1540-1544)*

**c) <u>Avantages</u>**

Des élèves ont témoigné auprès de leur éducatrice que le nouveau dispositif était « cool » et leur permettait de souffler. L'horaire scolaire traditionnel est contraignant pour eux. Le fait de répartir un temps à l'école et un temps à la maison leur permettait de mieux gérer leur journée et leur apportait un bien-être. Parmi ce public, certains souhaitaient ne plus jamais revenir à la normale car ils y ont pris goût.

*« (...)j'ai des élèves qui m'ont dit : « Madame, c'est cool », car ça leur a permis de relâcher la pression. Il y en a qui ont du mal à venir cinq jours semaine et et d'être à moitié chez soi et de gérer leur temps comme ils veulent ça leur fait du bien. Il y en a qui arrive à mieux gérer leur temps chez eux, de ne pas être contraint à des horaires de 8h à 16h. Ceux-là ça leur convenait. Il y en a même qui me disait : « J'espère qu'on ne retournera jamais à cent pour cent parce qu'on a beaucoup pris l'habitude » » (Fatima, éducatrice : L134-140)*

**d) <u>Utilisation de l'outil numérique</u>**

Les enseignants devaient utiliser Teams et une journée pédagogie a été programmée pour former les élèves. Une formation non-approfondie mais utile pour maitriser les bases.

*« Donc, il fallait utiliser Teams. On a eu une journée pédagogique par rapport à ça. Les élèves étaient formés. C'est un grand mot fin, on leur a montré comment se connecter, etc. » (Hicham, professeur : L 331-333)*

L'élève a relevé une différence entre les deux confinements. Au premier confinement, ni les élèves, ni les professeurs étaient préparés. Mais au deuxième confinement, les professeurs n'étaient pas formé totalement mais avaient les bases pour animer un cours en ligne.

*« Oui c'était pas la même chose, parce que le premier on y était pas préparé. Et, le deuxième, ils étaient pas prêts à 100% mais ils étaient quand même prêts » (Nadia, élève : L177-178)*

**e) <u>Adaptation aux pratiques</u>**

L'éducatrice précise que l'adaptation dépend du profil de l'élève. Certains éprouvaient des difficultés à suivre les cours. Il leur a fallu un moment d'adaptation pour trouver la cadence. Ceux qui ont réussi à s'adapter plus vite sont ceux qui s'en sortent bien au cours en générale. Alors que ceux qui ont rencontré des obstacles sont ceux qui connaissent des difficultés habituellement.

*« Oui, je dirai que ça dépend du profil. Euh y avait pas mal d'élèves qui avaient du mal à s'adapter. Il leur a fallu quand même un bon moment pour prendre le rythme. Ceux qui ont euh de manière générale pas de problème à suivre un cours, ceux-là, s'adaptent beaucoup plus facilement. Ceux qui d'habitude ont des difficultés bah c'est ceux-là qui ont été spécialement en difficulté. » (Fatima, éducatrice : L116-120)*

**f) <u>Pratiques des élèves</u>**

L'élève prépare son planning. Ce planning lui permettait de s'organiser dans son esprit pour avoir une vision claire des tâches à réaliser.

*« Á chaque fois j'avais des plannings. J'écrivais mais j'étais organisé dans mon état d'esprit pour savoir quand je dois faire ça et tout ça. Ça m'a aidé. » (Yassin, élève : L523-524)*

L'élève explique que le cours en ligne ne débutait pas à 8h. Lorsqu'elle avait cours à distance, elle programmait son réveil un quart d'heure avant le cours. Ensuite, elle allumait son pc à l'heure de cours et allait se rendormir lorsque celui-ci était terminé.

*« On n'avait pas cours à 8h. En fait, quand on avait cours, le Teams était à 10h. Je mettais le réveil à 9h45. » (Nadia, élève : L671-672) « Puis j'allume l'ordinateur puis quand le Teams était fini je retournais dormir. » (Nadia, élève : L674)*

**THÈME 2/5 : surcharge de travail**

L'élève déplore une surcharge de travaux à réaliser. Il passait son temps à travailler et à préparer des présentations.

*« On avait trop de travaux à faire. En fait, on avait tout le temps du travail, des présentations à faire. » (David, élève : L172)*

L'élève se sentait submergé par le travail surtout lorsque les professeurs les fournissaient au même moment. De plus, l'élève expliquait qu'elle travaillait à la dernière minute et forcément, elle se mettait une pression supplémentaire.

*« C'était trop… c'était trop tout ce qu'ils donnaient d'un coup, et tout. Et même moi, vu que je me mettais trop à la dernière minute, je mettais un poids en plus sur moi-même. » (Rachelle, élève : L823-824)*

**THÈME 3/5 : sens perçu**

**a) <u>Apprentissage</u>**

Le professeur observe une baisse de motivation et l'explique par le manque de sens donné aux apprentissages. Les élèves se questionnent beaucoup sur l'utilité des matières vues en classe, sur leur présence même à l'école.

*« (…) On a vu et on voit encore aujourd'hui des élèves qui ont une grosse baisse de motivation. Et, c'est lié à ce que tu disais, ils ne voient plus de sens à ce qu'ils font. Donc, les cours pour eux n'ont plus de sens, ils ne voient pas pourquoi ils sont là. À quoi ça va les mener ? Qu'est-ce que ça va leur rapporter ?(…) » (Hicham, professeur : L203-208)*

L'élève explique que travailler est une des dernières tâches qu'elle a réalisé. Ce n'est pas une priorité, elle l'effectue que s'il lui reste du temps.

*« C'était l'une de mes dernières idées à faire. Genre travailler, c'était vraiment le truc en dernier s'il reste du temps. Genre c'était pas ma priorité. » (Nadia, élève : L638-639)*

**b) Avenir**

Un élève déclare qu'il était stressé à l'idée de ne pas savoir s'il allait réussir ou rater son année.

*« J'étais donc stressé par rapport au bulletin, je ne savais pas si j'allais passer ou pas. » (David, élève : L137)*

Une autre élève disait, sur un ton déprimé, que sa vie était gâchée, qu'elle n'en pouvait plus et qu'elle avait, parfois, envie d'abandonner l'école.

*« Ma vie est gâchée ! ( sur un ton déprimé) » (Marie, élève : L771)*

*« Et j'en peux plus, c'était trop ! Parfois j'avais envie d'abandonner l'école. » (Marie, élève : L778)*

**THÈME 4/5 : organisation des cours par l'établissement**

L'enseignant explique que dans son école, ils ont testé trois systèmes différents. Chaque classe était composée de deux groupes. Ils ont d'abord proposé d'alterner les jours de cours (1 jour sur 2). Les professeurs ont constaté que c'était très difficile de s'y retrouver. Ensuite, ils ont opté pour diviser la journée en deux (le matin et l'après-midi). Tous ces changements ont perturbé le rythme scolaire des élèves.

*« C'est ça, c'est le changement effectivement. Et c'est vrai qu'ici à l'école, par exemple, on a testé trois systèmes différents.(…) On avait effectivement deux groupes dans chaque classe. Après, on a fait un jour sur deux , je ne sais plus exactement dans quel ordre.» ( Hicham, professeur : L 542-545) « C'était très compliqué … et puis, on a fait le matin et l'après-midi. Donc, avec ce changement de rythme, ce n'était pas du tout évident pour les élèves. » (Hicham, professeur : L547-548)*

L'élève témoigne que les enseignants ne se coordonnaient pas et qu'ils proposaient leurs cours en ligne au même moment. Les élèves devaient donc choisir à quel cours ils devaient assister et lequel abandonner.

*« Et, ensuite, euh, pour certains teams, on devait choisir entre, par exemple, euh, il y a deux professeurs qui doivent, euh, … s'organisent mal. Donc on a deux Teams en même temps et on doit décider quel cours on va assister, quel cours on va laisser tomber… »(David, élève : L279-281)*

**THÈME 5/5 : les manquements**

Pour l'éducatrice, il aurait fallu que les élèves soient équipés au plus vite et qu'ils soient familiarisés par les outils numériques. De plus, elle ajoute que la transition à

l'hybridation aurait permis aux élèves de mieux s'y approprier si celle-ci était continue.

*« Que les élèves aient été équipés plus rapidement et familiarisés aux technologies. La transition des cours en ligne aurait été mieux dès le début de l'année scolaire et pas attendre le deuxième confinement afin que les élèves se familiarisent plus rapidement. » (Fatima, éducatrice : L851-853)*

La psychologue relève que les apprenants avaient besoin d'échanger avec leur professeur sur la situation et sur leur vécu. Il manquait de la considération de la part des enseignants que ce soit en ligne ou en classe.

*« Après de manière plus générale, nous ce qui a été relaté aussi et c'est plus au niveau social. Ce manque de prendre un peu le temps de voir comment vont les élèves, un moment d'échange, que ce soit avant le cours ou après le cours et de pouvoir s'écouter. Ça, a manqué beaucoup aux élèves. Tous en fait c'est la considération ça, ça leur a manqué que ce soit en ligne ou en présentiel. » (Pauline, psychologue : L875-879)*

L'élève déclare qu'il aurait fallu garder un rythme scolaire à domicile, qu'elle se répartisse les tâches à réaliser dans sa journée à la maison. Ce qui lui permettrait de s'atteler à d'autres occupations.

*« (…)En gros essayer de garder un rythme. Je te dis pas de te lever tous les jours à 6h du matin, mais au moins tous les jours te réveilles vers 9 ou 10 heures, faire ce que t'as à faire, travailler 2-3 heures, faire une pause, faire ce que t'as à faire et le soir tu revois 2-3h et faire ça un peu tous les jours. Entre temps, tu peux te charger de tes occupations (…) » (Nadia, élève : L1481-1485)*

L'élève explique que les horaires « écoles » ne peuvent pas se postposer aux horaires de cours en ligne. Il souhaiterait que l'horaire « des cours en ligne » s'organise en fonction de tous les professeurs de façon à ne pas se retrouver à suivre deux cours en même temps et à ne pas enchainer les cours sans avoir de pause.

*« Et qu'ils arrangent aussi les horaires. Genre... l'horaire qu'on a ici à l'école. C'est pas possible d'avoir le même type exactement à la maison. Il faut* vraiment *que quand on est en hybridation à la maison qu' ils organisent des horaires en fonction des autres professeurs et tout. Pour qu'on se retrouve pas en choisir entre deux cours ou bien à switcher directement avec les cours. » (David, élève : L1498-1502)*

# MASTER THÈME 2: SANTÉ

Les participants du *focus group* ont abordé les effets du passage de l'enseignement hybride sur leur santé en général. Concernant leur santé physique, tous les participants (professionnels ou élèves) ont mis en avant une très grande fatigue physique. Lors du premier confinement, les participants ont vu quelques effets positifs sur la santé mentale des jeunes. Ceux-ci, n'ayant plus eu de cours, avaient le temps de prendre soin d'eux. Malheureusement, la situation de crise sanitaire s'est allongée et a créé des situations anxiogènes chez les élèves. Suite à la reprise des cours et du passage des cours en ligne, les élèves se sont retrouvés submergés de travaux et se sentaient stigmatiser par leurs enseignants. Ce nouveau mode de fonctionnement a impacté la santé mentale des élèves mais également leur hygiène de vie.

## THÈME 1/2: santé physique

Les élèves, à l'unanimité, et deux professionnels relèvent une fatigue extrême durant le deuxième confinement, lorsque l'enseignement était hybride. Une élève et un enseignant accusent l'organisation des cours, qui changeait régulièrement.

*« Moi, j'ai mis le fait que ce soit épisodique. Je ne sais pas comment ça se passait ici ? Mais, dans l'école où je travaillais, ils venaient 3 jours de cours et ne venaient pas deux jours, puis pour la semaine, c'était l'inverse, etc. C'était une catastrophe et ça, chez mes élèves, ça a engendré une grosse fatigue en fait, mentale et physique. » (Souleyman, éducateur : L538-541)*

*(Parlant de l'organisation scolaire) « ça nous a mis KO (elle a fait un signe de décapitation avec sa main). Dans ma classe à moi, ma classe d'option, limite, on a eu pas l'occasion de se reposer. Donc, on avait envie de dormir à chaque fois. C'était trop ! » (Marie, élève : L167-169)*

## THÈME 2/2: santé mentale

### a) Positive

Durant le premier confinement, les élèves n'avaient pas cours. Pour une enseignante et une élève, cela a permis aux élèves d'avoir plus de temps pour prendre soin d'eux et de se reposer.

*« Moi, je voulais quand même rajouter par rapport au comportement des élèves. Il y a des élèves qui ont, durant le confinement, ça a permis de prendre soin d'eux, de*

*faire des choses qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire s'il y avait l'école. » (Pauline, psychologue : L194-196)*

*« Dans le sens où…euh…le fait de ne pas avoir cours c'était une sorte de liberté pour moi. Ça m'a permis de me reposer etc. » (Marie, élève : L535-536)*

**b) <u>Situations anxiogènes</u>**

De nombreuses situations anxiogènes ont été relevées par les participants. Une éducatrice et une enseignante parlent des parents comme source d'anxiété. Pour l'une, les parents ont rencontré des difficultés et des problèmes tant au niveau financier qu'au niveau de leur santé mentale et physique. De plus, certaines familles se sont retrouvées dans des situations de violences intrafamiliales. Pour cette éducatrice, le foyer familial, qui est censé être un facteur de protection, s'est transformé en source d'anxiété.

*« Les parents qui sont censés être des piliers, se sont retrouvés eux-mêmes en difficulté et ont eux-mêmes développé des problèmes de santé faible, santé mentale faible parce qu'il y a une pression, parce qu'il y a une perte de travail, parce qu'ils n'ont pas accès à l'aide à certaines aides, puisque les coûts ont explosé, parce que ça a divorcé lorsqu'il y a eu de la violence intrafamiliale. Donc le parent, le foyer qui est censé être un repère rassurant, facteur de protection. Voilà, c'est devenu finalement aussi un objet de beaucoup d'anxiété. Donc, rentrer à la maison pour entendre ses parents s'engueuler, ce n'est pas cool. Ils préféraient peut-être être à l'école, donc, et il me semble ? Il semble que peut être que les soucis qui étaient préexistantes se sont exacerbés pendant la crise. » (Fatima, éducatrice : L616-624)*

Pour l'autre, les parents mettaient une pression (excessive) sur leurs enfants afin que ceux-ci respectent les règles sanitaires. Ils étaient tellement stressés par rapport à ces règles qu'ils refusaient même de voyager durant les vacances, empêchant ainsi toute la famille de changer d'air.

*« Aussi au niveau hygiénique. Voilà, je sais que certains élèves me disaient : « Madame, non, quand je rentre à la maison. Ma mère, à l'entrée, elle me désinfecte les mains et on enlève les vêtements. Elle met directement dans la machine à laver, je dois retirer mes chaussettes et les chaussures, on vérifie que tout est ok. Et puis, je peux rentrer chez moi ». Voilà ! » (Morgane, professeure : L629-633)*

*« (…), ils n'ont plus de vacances. (…). Certains élèves quittaient, allaient au pays, d'autres allaient ne serait-ce que dans le sud ou là pour changer d'air. Ce n'est plus*

*le cas dû au fermeture des frontières, dû aux mesures, (…). Les parents sont stressés, ça les stresse et donc pas de vacances. » (Morgane, professeure : L661-666)*

De leur côté, les élèves aussi ont mis en avant cet excès de protection et de désinfection de la part de leurs parents. Quatre parmi eux ont révélé que les informations télévisées ou sur les réseaux sociaux étaient très anxiogènes et les effrayaient au point de croire que cette situation ne s'améliorera jamais.

*« Comme dans la première (vague), on avait dit partout dans les réseaux, que c'est dangereux, pour se protéger, etc. Et donc, les gens, ils avaient peur et ils ont commencé à se surprotéger on utilisant des litres de désinfectants. » (Laurent, élève : L1027-1029)*

*« Les infos ça me stressait de ouf. De plus en plus je regardais les infos et je me disais « on va jamais s'en sortir » en fait (rires)… » (David, élève : L604-605)*

**c) <u>Charge et pression mentales</u>**

Les professionnels tout comme les élèves ont ressenti une surcharge mentale. Une enseignante raconte qu'elle était assaillie de mails de toutes parts (direction, collègues et élèves). De plus, elle passait beaucoup de temps à retravailler et adapter ses cours pour qu'ils puissent être donnés en ligne. Ainsi, elle avait l'impression d'être tout le temps connecté et de ne pas avoir un horaire fixe.

*« J'ai l'impression d'être tout le temps assailli de mails, que ce soit au niveau de la direction, au niveau de mes collègues ou de mes élèves. J'avais l'impression de n'être jamais déconnectée, je n'avais pas d'horaire fixe. J'étais tout le temps devant mon ordinateur pour travailler mes cours de sorte à ce qu'ils puissent suivre à distance, il fallait les adapter, les simplifier parce que la matière n'est plus donnée de vive voix. (…). » (Morgane, professeure : L73-83)*

L'éducatrice et la psychologue trouvaient que les élèves ont été négligés et stigmatisés, lors de la gestion de la crise sanitaire de la Covid-19. Les adultes ont imposé aux jeunes une charge mentale qu'ils n'avaient pas à porter. Les jeunes étaient sans cesse rappeler à l'ordre pour respecter les mesures sanitaires, les poussant à se sentir comme à l'armée. De plus, les jeunes se sont sentis fautifs de toute cette situation. Une élève a également fait part du même ressenti.

*« Pour moi, c'est un groupe de la population qui a été un peu occulté, oublié, mis de côté. On n'a pas tenu compte de notre mal-être. On n'a pas été écouté. On leur*

*demande d'obtempérer, on leur demande de se conformer. On les rappelle à l'ordre constamment avec ce masque qui est en perte de sens total, ça n'a ni queue ni tête à mon sens. On leur impose des mesures, une charge mentale qui n'ont pas à porter des malheurs des adultes. Donc, tout cela a été vraiment compliqué. Ils ont vraiment dû subir ! Ils sont de moins en moins citoyens, ils doivent juste se conformer et nous les adultes nous sommes là pour les cravacher s'ils ne se conforment pas. C'est ce qu'on attend de nous. » (Fatima, éducatrice : L211-218)*

*« Nous, nous avons senti beaucoup de révoltes et de colères à tout ce qui était en train de se passer parce qu'ils ont l'impression aussi qu'on les stigmatise. C'est un peu eux qui portent tout ! Bah, les jeunes c'est à cause d'eux. Ils ont l'impression d'être un peu les fautifs. » (Pauline, psychologue : L223-225)*

*« (…)En fait, c'est comme si… comme si le covid c'est les élèves qui l'avaient créé. En fait, c'est…c'est les élèves le problème. Du coup, eux, ils s'en foutent… eux, en soi, leur vie, elle est déjà faite. Du coup, je sais pas…un minimum, il y a des profs qui n'en ont rien à faire. » (Nadia, élève : L843-846)*

Trois professionnels ont également exprimé la pression que subissaient les élèves du point de vue scolaire. Les enseignants leur demandaient d'être performants et de faire leurs devoirs. D'après l'unanimité des élèves, la surcharge de travail à domicile, durant l'hybridation, était énorme. Une élève raconte qu'elle n'en pouvait plus, qu'elle était fatiguée et qu'elle se retrouvait à pleurer devant ses cours.

Une enseignante et trois élèves ont abordé la pression liée à l'organisation des cours. Il fallait toujours être attentif aux jours de cours en présentiel ou en distanciel et aux échéances de remises de devoirs

*« La pression par rapport à l'élève, la pression de toujours devoir faire ses devoirs, de toujours vérifier que tout est ok. Qui doit être à l'école? Est-ce que c'est le bon groupe? Est-ce que c'est le bon, le bon devoir? Est-ce que c'est le bon jour ? » (Morgane, professeure : L627-629)*

*« On leur demande juste d'être performants et ceux qui ne suivent pas, ben voilà …ils sont laissés pour compte. » (Pauline, psychologue : L688-689)*

*« Tout le temps, je suis fatiguée, des fois je pleurais devant les cours parce que j'en avais marre, j'avais l'impression qu'ils donnent trop. » (Marie, élève : L775-776)*

*« Et j'en peux plus, c'était trop ! Parfois j'avais envie d'abandonner l'école. » (Marie, élève : L778)*

Trois élèves de 6ème G disaient subir trop de pression de la part de leurs enseignants. Ces derniers imposaient un rythme de travail effréné aux élèves, sous prétexte que ceux-ci sont en général. Les élèvent ont également parlé des menaces d'échec qu'ils subissaient de leurs enseignants, qui les comparaient à d'anciens élèves qui ont raté. Ils ont même exprimé leurs regrets d'avoir choisi l'option générale.

*« C'était trop ! (…) nos profs à nous (…) je trouve qu'ils nous reprochent d'être en général. ( …) » (Nadia, élève : L 787-789)*

*« (…) y a des élèves qui ont raté dans cette école… ils sont plus dans cette école, ils ont raté leur 6ème et je vous jure ils (les enseignants) parlent encore d'eux ! (…). » (Nadia : L 804-808) « ouais, vous allez finir comme eux, continuez ! » (Nadia, élève : L 810)*

*« (…) à cause de certains profs, certains cours, etc., et tout. Je regrette d'avoir été en G. Si je pouvais faire un retour en arrière, j'aurais pas été en G. » (Nadia, élève : L 869-872)*

**d) <u>Impacts</u>**

Tous les participants ont soulevé de nombreux impacts du passage des cours en ligne sur la santé mentale des jeunes. D'une part, les participants ont relevé des impacts du point de vue personnel tels que le stress, la fatigue, l'anxiété, la dépression, la colère, la nervosité et la tristesse.

*« J'ai ressenti pas mal d'anxiété, euh de stress, euh mhmm même si a priori ils ne l'expriment pas. (…). Tu leur parles seul à seul et là, ils te disent : « Madame j'en peux plus c'est fatiguant ». « Madame ça n'a plus de sens (…) » (Fatima, éducatrice : L122-129 « Le sentiment d'efficacité aussi, au niveau des tâches. » (Morgane, professeure : L 419) « Euh, moi j'ai mis dépression, tristesse, angoisse, malade, dégout, stress. » (Marie, élève : L1033) « Moi, j'ai mis nerveux, tendu, dépressif, stressé. » (David, élève : L1031)*

D'autre part, ils ont relevé des impacts du point de vue scolaire tels que la démotivation, la baisse de morale, la perte de sens des apprentissages, la baisse des résultats scolaires et la baisse du sentiment d'efficacité. Ces impacts sont pour l'éducatrice le résultat de l'isolement des élèves dans leur chambre à qui ont demandé de faire des travaux qu'ils n'ont pas l'habitude de faire dans cet environnement.

*« Le côté burn out du jeune, il est entré en dépression, le moral dans les chaussettes.*

*D'un point de vue scolaire, ben ils étaient pas motivés. Ça a eu des répercussions sur leurs points, un manque d'envie, de travailler, de s'investir, de faire ses devoirs et ses leçons. Le fait d'être isoler dans sa chambre, derrière un ordi à devoir faire des travaux qu'on est censé faire normalement en classe dans une certaine dynamique. Ben il y a eu de l'usure, ils ont relâché les efforts(…) » (Fatima, éducatrice : L826-831)*

*« Moi, j'ai fatigue, surcharge et abandon. » (Yassin, élève : L1022)*

L'éducatrice a ajouté que la vie des élèves se résumait à l'école car toutes les activités extra-scolaires étaient suspendues.

*« On m'a relevé par exemple que leur journée ou leur vie ça se passait à quoi ben c'est l'école et qu'il n'y avait plus d'à côté car tout est fermé. « Madame, on peut plus faire de sport, on ne peut plus vivre notre vie de jeune, on ne peut plus se développer, on ne peut même plus sortir en rue ». » (Fatima, éducatrice : L122-129)*

La psychologue a expliqué que certains élèves ont développé des troubles alimentaires et obsessionnels. D'autres se sont retrouvés dans une telle situation de détresse, qu'ils ne savaient plus quoi faire et ont eu des pensées suicidaires.

*« (…) il y a des élèves chez qui ça a (…) engendré des troubles du comportement alimentaires (…) mais il y a aussi des troubles obsessionnels. (…) Il y a aussi eu des pensées suicidaires. (…) on a eu des échos des élèves qui se sont trouvés dans une telle détresse que euh qu'ils ne savaient pas comment faire, ils ont eu des idées comme ça, donc voilà. » (Pauline, psychologue : L 403-409)*

Deux élèves ont évoqué la solitude amicale liée à l'isolement forcé. L'une d'entre elle a expliqué que le confinement lui fait prendre de nouvelles habitudes, la poussant à devenir casanière et à ne plus avoir envie de sortir. Ce qui a eu pour effet la perte de ses amis.

*« Ouais et du coup…euh…comparé à avant je suis venue casanière et du coup j'ai perdu des amis. » (Marie, élève : L1073-1074)*

**e) <u>Hygiène de vie</u>**

Durant le second confinement, les élèves dormaient très tard. L'éducatrice trouvait que les jeunes ne prenaient plus soin d'eux.

« Cette espèce de lourdeur dans leur déplacement et même dans leur façon de prendre soin d'eux. Y a des gamines, elles ne se soignaient même plus, les cheveux

en pétard, elles mettaient la capuche pour masquer dans le couloir. » (Fatima, éducatrice : L176-179)

« (…) déjà pendant le confinement, moi je dormais très tard. Je dormais à 7 heures du matin » (Nadia, élève : L1133-1134)

# MASTER THÈME 3 : RELATIONS

Lors des *focus group*, les participants ont évoqué les relations qu'ils entretenaient les uns avec les autres. Ils ont abordé les relations des élèves avec leurs enseignants, les éducateurs, les membres du PMS, leur famille mais également avec leurs amis. Ils ont également cité les outils de communication utilisé et les dérives que ce mode de fonctionnement pouvait avoir. L'équipe éducative a aussi expliqué comment les éducateurs et les enseignants collaboraient ensemble.

## THÈME 1/4: Relations élèves et …

### a) Enseignants

Les éducateurs et les enseignants ont gardé contacts avec leurs élèves par messages. Certains élèves répondaient pour dire qu'ils n'allaient pas bien ou pour dire qu'ils ne savaient pas comment faire pour se connecter ou pour faire des exercices.

*« Et donc, les profs ont eu un rôle social à jouer et donc finalement ils avaient aussi un retour des élèves par des messages : « Madame, monsieur je ne sais pas comment faire ou je ne suis pas bien ». » (Fatima, éducatrice : L248-250)*

La psychologue constate que cette prise de contact n'était pas aussi facile dans tous les établissements. Dans certaines écoles, les élèves n'ont plus eu de contacts avec le monde scolaire et se sont donc sentis abandonnés.

*« À l'inverse, dans une autre école, Le contact n'est pas aussi facile. Il y a des élèves qui ne se sont pas sentis soutenus ou justement il n'y avait plus de contacts avec le monde scolaire. Et, donc ils se sont sentis perdus et complètement lâchés. » (Pauline, psychologue : L293-295)*

Un élève et la psychologue relève qu'il n'y avait pas d'interactions entre les élèves et les enseignants durant les cours en ligne. L'enseignant se contentait de donner son cours et partait.

*« (…) quand le prof est devant (son écran) fin, comme ici (elle montre le TBI) les élèves chez eux n'entendent rien, ne voient pas, le prof est en train d'écrire au*

*tableau et ils ne voient pas, il y a pas d'échanges. Il donne sa matière et puis il s'en va. » (Pauline, psychologue : L676-678)*

*« En présentiel, y avait surtout tout le monde qui parlait mais en ligne y avait que le prof qui parlait et nous, on écoutait, c'est tout ! Il y avait… il n'y avait aucune interaction. » (Laurent, élève : 436-437)*

D'autres élèves expliquent que certains professeurs prenaient la peine de répondre aux questions des élèves lorsqu'ils étaient en ligne.

*« Oui on intervenait on disait Mr on a une question et il répondait. » (Nadia, élève : L234)*

**Disponibilité des enseignants:**

Les deux enseignants étaient disponibles pour leurs élèves. Ils leur ont expliqué qu'ils avaient activé des notifications sur leur téléphone ainsi ils pouvaient leur répondre rapidement.

*« Oui montrer qu'on est disponibles. Je leur dis qu'ils peuvent me contacter et que je leur réponds rapidement. » (Hicham, professeur : L729-730)*

*« (…), je leur ai expliqué que j'avais la notification sur mon GSM. (…). Ils se sont sentis plus rassurés instantanément. « Elle pourra lire mon message et me répondre directement. Je n'ai pas à attendre une journée avant de faire la suite de mon devoir ? » (Morgane, professeure : L731-736)*

Un élève aussi explique que ses enseignants étaient disponibles et répondaient à ses e-mails.

« Oui. Si j'envoyais un mail, ils répondaient ce jour-là. » (Yassin, élève : L410)

Les élèves étaient tous d'accord pour dire qu'il y avait un manque de communication et de compréhension de leur état, de la part de certains de leurs enseignants. La psychologue et un enseignant ont fait le même constat.

*« En tout cas, de ce que j'ai pu observer, c'est quelque chose de récurent à toutes les classes. Et, il y a un manque de communication, un manque de compréhension, de considération de l'élève et ça, c'est à changer. » (Pauline, psychologue : L686-688)*

*« Pas de compréhension de l'état de l'élève. » (Yassin, élève : L1253)*

**En ligne vs en présentiel :**

Les élèves, à l'unanimité, ont relevé une grande différence entre les cours en ligne et les cours en présentiel. Pour eux, les cours en présentiel permettent une plus

grande interaction. De plus, lorsqu'un élève ne comprend pas quelque chose, l'enseignant peut le repérer plus facilement. Tandis qu'en ligne, les élèves n'ont pas beaucoup de temps pour poser des questions et ils ont peur de déranger les autres.

*« Dans l'idée que quand on est en présentiel, on interagit quand on comprend pas quelque chose, on peut poser une question… euh… Même dans, dans le regard… tu te dis « qu'est-ce qu'il raconte » ? Tu vois rien que comme ça, il peut se dire « je vois que t'as pas compris. » (David, élève : L426-428)*

*« Mais… euh… en distanciel…euh… t'as pas… t'as pas vraiment beaucoup de temps pour poser des questions. Ou tu veux pas poser de question parce que tu coupes les autres et tout. T'as pas vraiment envie de déranger les gens, tu vois ? » (David, élève : L430-430) « Du coup, tu laisses comme ça. » (David, élève : L434)*

**b) <u>Éducateurs / PMS</u>**

Lorsque les enseignants n'avaient plus de nouvelles de certains élèves et qu'ils sentaient que ceux-ci décrochaient, ils faisaient appel aux éducateurs. Ces derniers appelaient l'élève et ses parents afin de comprendre ce qu'il se passait.

*« Donc, s'il y'a pas de retour enfin que l'élève ne donne pas signe et qu'on sente un décrochage alors on fait appel à la collaboration de l'éducateur. On nous demande de passer un coup de fil au jeune et aux parents pour voir ce qui se passe. » (Fatima, éducatrice : L141-144)*

Les éducateurs ont également eu un rôle social. Ils ont aidé les jeunes, qui étaient en difficultés financière, en leur fournissant à manger.

*« On a fait de l'aide sociale, complètement sociale où il fallait les aider. Le jeune à ce euh à part fournir la logistique, ça pouvait être un aspect plus financier par exemple. De quoi manger,(…) des élèves qui ont exprimé vraiment un ras-le-bol, un dégoût. À ce moment-là, on fait venir le jeune à l'école. On se donne rendez-vous ! » (Fatima, éducatrice : L251-258)*

Les éducateurs et la psychologue étaient à l'écoute et disponibles pour les élèves. Ils les rassuraient et les aidaient à trouver des solutions à leurs problèmes. Les éducateurs les dirigeaient vers des personnes ressources lorsque c'était nécessaire. Ils faisaient également, avec leurs élèves, de la prévention et de la sensibilisation à certaines problématiques.

*« Tout simplement en étant à l'écoute, disponible. (…). Ben ça les rassure, (…) ils peuvent venir, l'éducatrice est là, ça les rassure. Ils peuvent venir, ça leur enlève*

*un poids en moins, (…). En fait le simple fait qu'il sache qu'il y a un adulte qui a éventuellement des ressources et qui peut leur apporter des réponses, c'est déjà quelque chose de rassurant pour eux. Voilà, cette disponibilité , cette visibilité et cette écoute. » (Fatima, éducatrice : L737-745)*

**c) <u>Famille</u>**

Suite aux mesures sanitaires et à la peur de contaminer un proche, les élèves n'osaient plus faire de bisous ou câlins à leurs parents engendrant chez eux un manque affectif. Les jeunes se retrouvaient isolés à une période de leur vie où ils ne devraient pas l'être.

*« Oui, oui, clairement le manque affectif, je sais que certains élèves ne faisaient plus de bisous à leur maman parce que leur maman est âgée et qu'ils ont peur pour elle. Il y a plus d'affection au niveau des amis, au niveau de l'école et au niveau des parents. Ils se retrouvent tout seuls à un âge où ils ne devraient pas l'être. » (Morgane, professeure : L649-652)*

Pour trois élèves , le confinement leur avait permis de passer du temps en famille et donc de créer des liens entre eux.

*« (…) vu que j'étais avec ma famille etc., (…) on est souvent à 4 et le fait que… qu'on se retrouvait encore… bah je sais pas, ça.. ça a créé des liens. » (Nadia, élève : L556-558)*

Pour d'autres élèves (4/7), ce n'était pas toujours évident de rester enfermés en famille. Ils avaient besoin de leur bulle personnelle.

« Parfois, euh…par exemple si quelqu'un se mettait sur l'espace personnel d'une autre personne, bah, elle va être irritée. » (Laurent, élève : L1101-1102)

« Rester en famille, c'était pas toujours positif. Enfin, du point de vue… euh… je ne dis pas que j'aime pas ma famille ! » (David, élève : L1108-1109)

Un élève a expliqué que ses parents exerçaient une pression sur lui pour qu'il réussisse. Pour eux, le fait d'être à la maison octroie plus de temps à leur enfant pour étudier. *« Moi, une obligation de réussir parce que pour eux, comme on est plus à la maison, on a plus de temps pour étudier. On a pas autre chose à faire. » (Yassin, élève : L1272-1273)*

**d) <u>Autres</u>**

Les élèves ont ressenti un manque de sociabilisation durant le confinement. Ils n'avaient plus la possibilité de voir leurs proches et amis, qui sont une source de joie.

*« (…) Finalement, ils ont été séparés entre amis, entre cousins proches et donc ils se sont manqués les uns aux autres. Et, tout ce qui est bon moment passé entre eux, entre amis, ces fous rires, tous ces moments qui aident . Il a passé ses journées à passer de moments difficiles. Il n'y avait plus droit dans un moment difficile, des amis qui sont une source de joie, ils ont été éloignés (…). » (Fatima, éducatrice : L653-658)*

*« (…)...le manque de sociabilisation. » (Lisa, élève : L1304)*

**THÈME 2/4: collaboration entre les membres de l'équipe éducative**

L'éducatrice a expliqué qu'il y avait une collaboration entre les enseignants et les éducateurs. Ceux-ci faisaient office de relais entre l'enseignant et l'élève.

*« Le prof contacte l'éduc, il y a un relais qui se fait. On communique, on a essayé de garder cette bulle quand même pour pas les larguer à eux-mêmes » (Fatima, éducatrice : L250-251)*

**THÈME 3/4 : dérives de la relation élèves/ équipe pédagogique**

L'équipe pédagogique raconte que leur disponibilité via les outils de communication a très vite connue des dérives. Les élèves et les parents les envahissaient de demandes à tout heure.

*« Mais ce côté envahissant, certains profs se sont sentis envahis par les demandes incessantes d'élèves. C'est un peu compliqué à vivre encore maintenant ça peut-être à 22h. » (Fatima, éducatrice : L275-277)*

**THÈME 4/4 : outils de communication**

Du côté de l'équipe pédagogique, le contact avec les élèves s'est fait au travers de divers outils tels que Teams, WhatsApp© ou Zoom©, en fonction des disponibilités et des affinités des enseignants.

*« Au départ, c'était assez spontané. C'était surtout en fonction des disponibilités de chaque professeur. Il y avait des professeurs qui ne connaissaient pas du tout Teams. Moi, je l'avais utilisé car dans le cadre de mes études, je l'avais déjà utilisé et donc j'arrive à le faire. Mais effectivement, certains ont utilisé WhatsApp©, qui ont utilisé Zoom©… » (Hicham, professeur : L321-324)*

Les élèves, quant à eux, ont utilisé Tik Tok, Snapchat, Plateau (jeux de société) pour discuter ou jouer avec leurs amis.

*« Ouais, Tik Tok, Snap... Plateau aussi. » (Marie, élève : L1319)*

# MASTER THÈME 4 : ÉMOTIONS

Lors des *focus group*, les élèves et les professionnels ont exprimé leurs ressentis positifs et négatifs concernant les deux confinements vécus. De fil en aiguille, les deux groupes de participants ont fait part de leurs perceptions des uns (professionnels) vis-à-vis des autres (élèves).

## THÈME 1/3: émotions positives

### a) Premier confinement

Lors du premier confinement, les cours étaient suspendus. Les élèves et les professionnels se sentaient très bien, joyeux et reposé comme en vacances.

*« Donc, c'est vrai qu'au premier confinement, on était un peu en vacances finalement parce qu'on avait lâché totalement nos élèves. En tout cas, c'est l'impression que j'ai eu. » (Hicham, professeur : L61-63)*

« Trop bien ! » (Nadia : L109) « Joyeuse » (Marie, élève : L110) « Reposer » (Laurent, élève : L119)

### b) Deuxième confinement : enseignement hybride

Quatre professionnels sur cinq étaient d'accord pour dire que le passage des cours en ligne leur a permis de souffler.

*« Personnellement, ça m'a permis de souffler. » (Souleyman, éducateur : L51)*

Du côté des élèves, cinq d'entre eux ont relaté le fait qu'au début ils avaient apprécié le passage des cours en ligne car ils ne devaient plus se rendre à l'école. Seul un élève a réellement apprécié jusqu'au bout ce mode d'enseignement car il se sentait moins fatigué.

*« En fait, au début c'était bien qu'il n'y avait plus école et tout ça. » (Nadia, élève : L147)*

*« Moi, c'était bien. Moi j'aimais bien parce que une semaine sur deux j'étais en vacances. En fait, je suivais encore les cours, mais c'était moins fatigant. » (Yassin, élève : L153)*

## THÈME 2/3: émotions négatives

### a) Premier confinement

Trois élèves ont trouvé la première période de confinement très longue. L'une d'entre eux explique qu'au début elle trouvait cela « cool » mais très vite cette situation est devenue stressante.

*« Moi, au début je trouvais ça bien. C'était détente, c'était cool. Mais après c'est devenu stressant. » (Lisa, élève : L114-115)*

*« Une longue période, comme ça, c'était trop long. » (David, élève : L140)*

**b) <u>Deuxième confinement : enseignement hybride</u>**

Lorsque les écoles ont dû passer à un enseignement hybride, une enseignante et deux élèves ont trouvé la situation très compliquée. Une des élève a totalement décroché et l'autre s'ennuyait.

*« Pour ma part, je ne suis pas tout à fait d'accord ! J'ai trouvé ça très très compliqué. (…). » (Morgane, professeure : L73-74)*

*« (…)Après, ils ont commencé à faire les hybridations une semaine sur deux, j'ai décroché totalement. » (Nadia, élève : L148) « moi je m'ennuyais ! » (Laurent : L365)*

## THÈME 3/3 : perceptions

Les élèves comme les professionnels ont relevé un décalage et une différence de perceptions des uns vis-à-vis des autres. De part et d'autre il y a un sentiment d'incompréhension. Les enseignants ont l'impression que les élèves ne voient pas et ne comprennent pas que la situation leur demande beaucoup de travail d'adaptation et qu'eux-mêmes ont dû mal à gérer tous ces changements. Les élèves, quant à eux, se sentent incompris par certains enseignants qui leur reprochent de ne pas connaître la matière qu'ils n'ont pas vu suite au premier confinement.

*« Ils ont l'impression que le prof essaie de rattraper le retard pédagogique. Mais le prof lui-même, il a quand même adapté son cours et il a ralenti. Et il fait même pas ce qu'il …ce qu'il doit faire normalement. Et les élèves ne réalisent pas que le prof est déjà au ralenti. Je pense… On lui demande énormément alors qu'il a déjà raboté ses exigences. Et donc, il a évoqué un décalage en ce sens-là entre la lecture du prof et la lecture de l'élève. » ( Fatima, éducatrice : L608-612)*

*« Ou alors ils vont dire « ouais, ce cours-là, vous l'avez eu l'année dernière », mais l'année dernière, justement on n'a rien appris. Donc du coup, je pense qu'il y a pas vraiment de…compréhension de notre attitude (…) » (Marie, élève : L794-796)*

# MASTER THÈME 5 : CONDITIONS DE TRAVAIL

L'école a distribué un bon nombre d'outils numériques (wifi et pc) mais n'a pas su fournir à tous les élèves en demande. Certains élèves se trouvaient sans pc ou devaient le partager avec ses frères et sœurs. Ceux-là pouvaient se présenter à l'école pour accéder aux locaux informatiques afin de suivre leur cours en ligne. Le but étant de ne pas les pénaliser pour que les apprenants puissent réaliser leurs travaux et poursuivre leur apprentissage. Cependant, les élèves déplorent un manque d'outils numériques au sein de l'école. Les membres de l'éducation étaient conscients que le cadre à la maison ne permettait pas à l'apprenant de se retrouver seul dans une pièce pour pouvoir se concentrer dans le calme. Les élèves se retrouvaient seuls face à un pc à travailler alors qu'en classe, ils sont tous ensemble dans une dynamique qui les motive. En effet, les élèves ont déclaré ne pas pouvoir suivre les cours dans de bonnes conditions. Toute la famille était présente à la maison (parents, frères et sœurs), la plupart des élèves devaient partager leur chambre et n'avaient de bureau dans celle-ci. Ils devaient dès lors tous étudier dans le salon avec un papa qui regardait la télévision et les petits qui jouaient.

## THÈME 1/ 2 : disposition d'outils numériques

L'élève déclare qu'il disposait des outils pour suivre le cours en ligne mais que l'école en manquait. Il prend l'exemple de l'absence de micro lorsque les professeurs donnaient cours sur Teams. *« Nous, je pense, on avait les outils nécessaires mais l'école n'avait pas les outils nécessaires. » (Laurent, élève : L187-188) « Par exemple, la moitié des professeurs n'avaient pas de micro pour faire des sessions Teams ou quoi. » (Laurent, élève : L190-191)*

## THÈME 2/2 : environnement de travail à domicile

L'élève explique que le problème est dû à l'environnement de travail. En classe, ils ont un cadre de travail, ils sont concentrés. Alors qu'à la maison, ils ne peuvent pas se concentrer. Ils ne disposent pas de bureau pour y travailler dessus dès 8h.

*« Et le problème aussi c'était que, euh, c'est que en classe, on a un cadre pour étudier tout. On est vraiment concentrés, mais à la maison, on n'a pas vraiment de concentration, par exemple un bureau où on va s'y mettre à 8h … On avait pas ça ! » (David, élève : L275-277)*

L'élève raconte qu'il se trouvait chez lui à visionner un cours en ligne et le professeur a demandé à tous les élèves d'activer leur micros. Cependant, on entendait un bruit de fond, des personnes qui criaient à la maison. *« Comme il a dit, on n'est pas dans un cadre scolaire, parce qu'une fois je me rappelle, une seule fois, au début, on était à la maison et la prof de math avait dit d'activer vos micros mais on entendait tout, tout le monde criait à la maison. » (Marie, élève : L292-294)*

## 5. Conclusion de la partie empirique

Dans cette partie empirique, nous avons réalisé deux *focus group* avec des publics différents. Le premier était constitué de professionnels de l'enseignement incluant l'équipe pédagogique et les membres du CPMS. Le second, quant à lui, était formé d'élèves du secondaire. Ces entretiens nous ont permis de rencontrer et d'interagir directement avec les personnes concernées par notre problématique. Ces échanges ont fait émerger de nombreux éléments qui ont constitué notre base de données. Cette dernière a été analysée à la lumière de la méthode de Braun et Clarke (2006).
Cette étape nous a permis de mettre en évidence cinq masters thèmes : « Pratiques pédagogiques », « Santé », « Relations », « Émotions » et « Conditions de travail ». Ces thématiques ont été relevées également dans la phase exploratoire.

Au départ, les **pratiques pédagogiques** étaient utilisées principalement pour maintenir le lien relationnel avec les élèves. Ensuite, selon la convenance des professeurs, plusieurs dispositifs hybrides ont été mis en place. Cependant, l'adaptation au nouveau mode d'enseignement n'a pas été aisée pour l'ensemble des apprenants, mais également des enseignants. Les élèves ont été envahis de travaux et ont fini pour la plupart par abandonner complétement les cours en ligne. L'organisation institutionnelle, le manque de qualification en outils numériques, le sens perçu des apprentissages sont des éléments qui ont poussé les élèves au décrochage.

Ce nouveau système scolaire a affecté **la santé**, tant mentale que physique des apprenants. À nouveau, la surcharge de travail, l'organisation de l'école et les situations anxiogènes intrafamiliales ont placé les élèves dans des situations de détresse reflétées par du stress excessif, de la fatigue, de l'anxiété, de la dépression, de la colère et de la tristesse. Les enseignants ont été également victimes de ce changement brusque de mode d'enseignement. Leur santé mentale a été ébranlée par la forte sollicitation des apprenants mais également par le flux d'e-mails de la direction. Ils avaient cette sensation de ne jamais s'arrêter de travailler.

Les **relations** entretenues entre les élèves avec : leurs pairs, les membres éducatifs et leurs familles respectives ont été une ressource nécessaire à l'adaptation de cette crise sanitaire Covid-19 à la crise sanitaire qui avait totalement chamboulé leurs vies. Certains apprenants ont gardé contact entre eux par le biais de plateformes, d'autres

ont sauté sur l'occasion pour ressouder les liens familiaux. L'équipe éducative était disponible pour leurs jeunes mais se retrouvait assaillie de messages en dehors des heures scolaires voire très tard le soir. Toutefois, certains témoignages des apprenants déplorent l'absence de communication avec leurs enseignants et surtout un manque de compréhension de leur état fragile. D'autres ont vécu le confinement comme un enfermement dans une prison où les parents jouaient le rôle de surveillants exigeants.

Lors du premier confinement, tous les participants se sont sentis « en vacances », tant les professionnels que les apprenants. À l'exception d'une seule professeure, tous les participants ont exprimés des **émotions** positives. Toutefois, un changement brusque de leurs émotions est survenu lors du deuxième confinement. Les cours hybrides les ont mis face à une réalité qu'ils devaient affronter. Seul un élève a apprécié le nouveau dispositif jusqu'au bout, les autres se sont sentis dépassés.

Les **conditions de travail** ont également été relevées ; les élèves disposaient du matériel numérique nécessaire pour suivre le cours en ligne mais se sont plaints de l'absence d'outils numériques tels que le micro ou la caméra qui auraient permis une meilleure communication entre le professeur et ses apprenants. Aussi, l'environnement de travail est crucial et impacte directement la productivité des élèves. Ces derniers témoignaient des difficultés de concentration pour suivre les cours en ligne. Ils se sont retrouvés à travailler dans le salon, entourés de leur famille, car ils ne disposaient pas d'espace suffisant pour travailler dans leur chambre.

Étonnamment, à l'inverse de la phase exploratoire, les élèves ont mis l'accent sur une autre problématique ; à savoir le relationnel qui a été un élément central au sein de leurs témoignages dans la phase empirique. En effet, dans la première phase, les élèves ont appuyé leurs déclarations en relevant des problèmes de santé mentale et physique dus à la mise en place des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Dans cette deuxième phase, à travers les données récoltées, nous comprenons que les problèmes psychologiques et physiques ne sont plus au centre du sujet des jeunes, elles sont minimisées. Pour leur survie, nous observons que les élèves se sont accommodés de la situation. Nous pensons que les données recueillies lors de la phase empirique ont pu être biaisées par le biais de mémoire. Nous nous demandons si les résultats auraient été identiques si nous les avions questionnés juste après le deuxième confinement, en octobre 2021. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que les relations peuvent être considérées comme un autre élément causant la fragilisation de la santé mentale.

L'analyse des phases exploratoire, empirique et théorique nous ont montré l'existence d'un lien indirecte entre les pratiques pédagogiques et la santé mentale à travers les dimensions socio-affectives. Ainsi, l'ensemble de ces résultats combinés nous permettent d'apporter une réponse à notre question.

**« Comment la mise en place des pratiques pédagogiques en ligne impactent-elles la santé mentale des élèves ? »**

D'après les informations relevées sur le terrain, la théorie et les masters thèmes, nous avons trouvé des éléments qui se relient et qui associés ensemble vont permettre d'expliquer et/ou de prévoir le type de problématiques liés à la santé mentale des adolescents qui pourrait émerger durant les cours hybrides.

Dans le chapitre suivant, nous allons décortiquer l'ensemble des données récoltées dans les phases exploratoire et empirique à la lumière des sources théoriques afin d'apporter une analyse plus approfondie et une réponse rigoureuse à notre question.

# V. Discussion

Dans cette partie, nous allons, tout d'abord, revenir sur nos résultats des phases exploratoire et empirique qui seront interprétés au regard de notre cadre théorique. Puis, nous reviendrons sur notre question de recherche afin d'y apporter une réponse. Ensuite, nous effectuerons une prise de recul réflexif sur la méthode de recueil et d'analyse de nos données en relevant les limites et les biais de notre travail. Enfin, nous présenterons les perspectives de recherches à venir, liées à notre recherche.

## 5.1. Discussion des résultats

Nos résultats ont montré que la crise sanitaire de la Covid-19 a entravé le fonctionnement du domaine de l'enseignement poussant les enseignants à revoir leurs pratiques pédagogiques.

Lors du premier confinement, les témoignages récoltés, durant les *focus group*, ont révélé que les enseignants se sont retrouvés livrés à eux-mêmes, sans directives de la part de leur direction. La ministre de l'Éducation, Caroline Désir, avait annoncé dans la circulaire 7515 (FWB, 2020b) que les enseignants ne peuvent aborder de la nouvelle matière, mais peuvent prévoir du travail sur les notions déjà vues en classe. Certains enseignants, n'étant pas à l'aise avec l'utilisation d'outils numériques ou dépassés par la charge de travail conséquente nécessaire à la transposition d'un cours en ligne (Brunel et al., 2015), ont préféré opter pour l'envoi de travaux via des e-mails. D'autres ont tenté de bricoler un cours en ligne afin de maintenir un lien avec leurs élèves; se comportant alors comme des « MacGyvers de l'éducation » (Boudokhane-Lima et al., 2021, p.5.). Ces constats vont dans le sens des dires de nos participants qui relèvent un manque de formation des enseignants, mais également des élèves ainsi qu'une grande hétérogénéité des pratiques enseignantes durant la période de confinement. Il a également été relevé, dans les phases exploratoire et empirique, que les élèves n'avaient pas le matériel informatique nécessaire.

Durant ce premier confinement, le changement des pratiques pédagogiques n'a pas réellement impacté négativement les élèves du point de vue de leur santé. En effet, ceux-ci déclarent dans la phase empirique qu'ils se sentaient bien et qu'ils avaient l'impression d'être en vacances. Un enseignant nous a expliqué que cette impression était due au fait que les professeurs ont lâché totalement leurs élèves, autrement dit qu'il n'y avait plus de continuité pédagogique.

Le 30 octobre 2020, le gouvernement décide que l'enseignement, pour les élèves du 2e et 3e degré secondaire, passe à un enseignement hybride (FWB, 2020d). Cette décision va changer les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants les poussant vers de nouveaux dispositifs hybrides (Charlier et al., 2006). Dans la littérature, il existe plusieurs méthodes d'enseignements hybrides qui permettent de poursuivre les apprentissages. Toutefois, les déclarations des participants attestent que la réalité était tout autre. Les enseignants n'ont pas adapté leurs cours au format numérique, mais les ont simplement calqué tels quels, confirmant alors ce que Peraya et Peltier (2020) déclarent.

Les résultats des parties exploratoire et empirique ont mis en évidence une forme de violence que nous n'avions pas trouvé dans la littérature exploitée. En effet, le mode de fonctionnement des institutions scolaires - surcharge de travail, changements réguliers d'organisation et d'horaires - a fragilisé physiquement et mentalement les élèves. Selon Tomkiewiz (as cited in Rongé, 2010), ces pratiques relèvent de la violence institutionnelle, plus précisément de la violence psychique et de la négligence passive. Les apprenants et les professionnels interrogés affirment que les élèves étaient complètement perdus, dépassés et démotivés, altérant ainsi leur attitude face au travail, leur concentration et leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Rappelons que ce dernier est une dimension motivationnelle (Dussarps, 2014) qui est, selon Bandura (1997), un levier crucial dans la motivation, la persévérance et la réussite scolaire. Lorsque cette dimension est affectée, l'élève se désengage de l'activité, ne trouvant plus de sens aux apprentissages comme en témoignent nos participants. Pour eux, leurs échecs s'expliquent par la manière dont les professeurs leur donnaient cours en ligne, mais aussi par l'incompréhension des enseignants vis-à-vis de la situation difficile dans laquelle se trouvaient les jeunes. De plus, une élève s'est exprimée sur l'incertitude de son avenir qui lui paraissait sombre et gâché. Cet état dépressif est lié, selon de nombreux auteurs (Freeston et al., 1994 ; Carleton et al., 2012 as cited in Glowacz & Schmits, 2020) à l'intolérance à l'incertitude.

Parmi les causes de démotivation, les participants des trois *focus group* ont mis en avant l'abondance des changements d'horaires scolaires, dans un laps de temps très court. Leurs établissements ont essayé plusieurs systèmes (1 semaine sur 2, 1 jour sur 2 et la matinée cours en ligne et l'après-midi cours en présentiel à l'école). Ces changements incessants ont perturbé leur rythme scolaire et les ont totalement

déstabilisés. Cet (dés)organisation a poussé les jeunes à « brosser » les cours. D'ailleurs, deux élèves nous ont fait part des choix qu'ils ont dû faire entre deux cours car ces derniers étaient dispensés au même moment. Cette situation montre que les élèves ont été mis devant un dilemme qui les oblige à obéir et à désobéir en même temps. Ce phénomène est appelé, dans la littérature, « injonctions paradoxales » et peut engendrer des troubles de la personnalité (Keller, 2014) .

L'analyse des *focus group* a mis en évidence un changement dans l'utilisation des outils numériques entre le premier et deuxième confinement. En effet, l'équipe pédagogique et les élèves ont été invités à participer à une initiation à l'utilisation d'une plateforme numérique, donnée par des enseignants. Cependant, les participants professionnels et élèves n'ont pas trouvé cela suffisant et ont déploré un manque réel de formation. Ceci rejoint les propos de Bachy et al. (2014) qui insistent sur l'importance de l'accompagnement d'un conseiller techno-pédagogique lorsqu'un établissement ou un enseignant veut passer à un cours en ligne.

Ce manque de formation a ébranlé les enseignants et les élèves, les empêchant d'utiliser les outils de façon optimale et d'ainsi maintenir des relations enseignants-élèves. Les élèves ont relaté, dans les phases exploratoire et empirique, que leurs enseignants ne prenaient plus la peine de répondre à leurs questions lorsqu'ils étaient en ligne. Ceux-ci se contentaient de donner leurs cours, sans support visuel, ou d'envoyer du travail sans prendre le temps d'interagir avec leurs élèves. Ils se sont sentis déprimés et seuls derrière leur écran noir. Beaucoup d'entre eux ont décroché, ils se connectaient uniquement pour être en ordre administrativement mais ne suivaient plus du tout la matière, au point de ne plus oser poser des questions. Selon la typologie des apprenants de Dussarps (2015) (voir figure 5, p.70), plus de la moitié des élèves interviewés se retrouvaient dans la catégorie des « isolés ». Ceux-ci se sont retrouvés coupés de leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants. Les autres élèves se situaient dans la catégorie « compensateurs ». Ils n'avaient plus ou très peu d'échanges avec leurs enseignants mais entretenaient de bonnes relations avec leurs camarades via les réseaux sociaux. Toujours selon le même auteur, ces deux catégories ont amené les jeunes à abandonner la formation en ligne. De plus, ce manque de lien, avec les enseignants mais également avec les copains de classe, a impacté de nombreuses dimensions affectives et motivationnelles telles que le sentiment d'appartenance, la solitude et l'anxiété. Ce constat est partagé par Rafiq (2021) dans

son étude qui met en évidence les conséquences du manque de lien entre les professeurs et leurs apprenants lors des cours en ligne. L'auteur ajoute que l'absence d'environnement de travail accentue les effets néfastes sur la santé mentale des jeunes. Cette observation a également été reprise par les élèves qui déclaraient manquer d'intimité et d'espace de travail lorsqu'ils étaient à domicile.

Nous constatons que l'école et les relations, au sein de celle-ci, qui sont des facteurs de protection de la santé mentale, se retrouvent entravés et se transforment en facteurs de risque, engendrant une fragilisation de la santé mentale des élèves (Carre et al., 2021). En effet, la fermeture partielle des établissements et le passage des cours en ligne ont chamboulé divers aspects de la vie des adolescents provoquant à long terme des effets négatifs sur leur santé mentale et physique (Nearchou et al., 2020). Les élèves de nos *focus group* ont déploré un manque de considération de la part de leurs enseignants, qui les a fortement attristés. Ces derniers, d'après eux, ne prenaient pas la peine de prendre de leurs nouvelles et de savoir s'ils allaient bien. Ainsi, nous comprenons que pour leur survie mentale, les jeunes ont besoin de se socialiser tant avec leurs pairs qu'avec leurs enseignants. D'ailleurs, nos résultats témoignent de l'importance de la place qu'occupe l'école dans la vie des jeunes. Celle-ci n'est pas juste un lieu d'apprentissage mais également et surtout un lieu de socialisation.

Dans nos résultats, nous avons également observé que les relations intrafamiliales ont été affectées par la crise sanitaire. Les apprenants et les professionnels ont mentionné les difficultés financières et relationnelles rencontrées au sein de la sphère familiale des élèves. Une éducatrice a raconté avoir fourni une aide financière à des élèves qui n'avaient plus rien à manger, car leurs parents se sont retrouvés sans travail et sans aides sociales. Les parents qui, à la base, sont des piliers dans la vie du jeune se retrouvent être une source de stress et d'anxiété suite à diverses pertes subies (Courtney et al., 2020). À l'inverse, pour certaines familles, le confinement leur a permis de se retrouver et prendre soin d'eux, comme l'exposent Frank et Zante (2021).

La peur du virus a aussi été un facteur altérant les relations intrafamiliales. Les participants ont expliqué ne plus avoir embrassés et enlacés leurs proches depuis l'apparition du virus, de peur de transmettre la maladie. De plus, les parents ont exercé une pression sur leurs enfants en leur demandant de se désinfecter régulièrement les mains, de garder leur masque et de se déshabiller avant d'entrer à la maison.

Pour pallier ce manque de relations avec leurs pairs, les jeunes ont mis en place des stratégies pour garder un lien social. L'une d'entre elles consistait à utiliser des applications de jeux et les réseaux sociaux tels que WhatsApp©, Snapchat© et Plateau©.

Pour terminer, cette discussion des résultats nous a permis d'apporter de nombreux éléments de réponses à notre question de recherche, qui rappelons-le était **« Comment la mise en place des pratiques pédagogiques en ligne impactent-elles la santé mentale des élèves ? »** . En effet, nous avons constaté, au travers notre recherche, que les pratiques pédagogiques en ligne mises en place par les enseignants ont perturbé le bon déroulement de la scolarité des élèves, les conduisant à des situations de fragilisation de leur santé mentale. Toutefois, il en ressort que d'autres éléments ont contribué à cette altération de la santé mentale. Les participants de tous les *focus group* menés se rejoignent pour déplorer un manque de lien social au niveau scolaire, familial et amical. De plus, la crise sanitaire de la Covid-19 a accentué la création de situations anxiogènes qui ont engendré chez les jeunes un ébranlement de leurs dimensions socio-affectives. Nous nous rendons donc compte que les pratiques pédagogiques, utilisées durant la crise, n'étaient pas les seuls facteurs influençant la santé mentale des jeunes. L'affectation des dimensions socio-affectives au travers du manque de relations avec les autres a, également, joué un rôle primordial sur l'état psychologique des élèves.

### 5.1. Discussion à propos de la méthode de recueil et d'analyse des données

Avant d'entamer ce point, nous souhaiterions souligner que notre mémoire est une recherche qui, comme toute recherche, comporte des limites, des apports mais aussi des découvertes.

Premièrement, en terme de limite, nous sommes conscientes que notre vécu de la crise sanitaire en tant qu'enseignantes représente un biais de subjectivité dans le sens où nous-mêmes avons été confrontées à cette situation. Nous avons, dès lors, tenté d'adopter une posture neutre et objective. C'est pourquoi, avant d'entamer la récolte de nos données, nous avons fait preuve de vigilance épistémologique (voir point 2, p.11). De plus, pour l'analyse de nos résultats, nous avons fait le choix de suivre une méthodologie rigoureuse qui est celle de Braun et Clarke (2006) qui nous a permis d'adopter un regard scientifique. Malgré cela, nous étions tentées à plusieurs reprises

de donner notre point de vue et de partager nos expériences influençant l'objectivité de notre interprétation. Heureusement, le travail en binôme a été un avantage considérable nous permettant de nous rappeler mutuellement de faire preuve de détachement mais également d'enrichir les échanges et les confrontations d'idées. Aussi, de par la méthode structurée de Braun et Clarke (2006), nous avons pu nous répartir les tâches afin de ne pas perdre de temps et être efficaces.

Deuxièmement, nous avons réalisé dans les phases exploratoire et empirique des *focus group*. Ces derniers se sont avérés très intéressants pour la récolte de données, sur un grand nombre de personnes et un petit laps de temps. Ils permettent de créer une dynamique au sein du groupe qui favorise les échanges entre les participants. Cependant, nous avons été confrontées à une autre limite qui est la diversité des profils de jeunes. En effet, certains, de par leur spontanéité, prenaient sans cesse la parole au point de ne pas laisser leurs pairs s'exprimer. Ainsi, cela nous empêchait d'approfondir, par moments, les idées émises par d'autres participants. D'autres, à contrario, n'osaient pas prendre la parole par timidité ou réticence à partager leurs idées personnelles devant un public.

Troisièmement, nos résultats doivent être pris avec précautions, car notre échantillon n'est pas représentatif du public de la FWB, ce qui représente aussi une limite à notre recherche. Effectivement, les trois *focus group* que nous avons réalisés tenaient compte uniquement d'élèves et de professionnels faisant partie d'écoles ayant un indice socio-économique faible situées dans une région bruxelloise. Il aurait été intéressant d'interviewer des personnes issues d'écoles ayant un indice socio-économique plus élevé. De plus, notre échantillon était un échantillon de convenance. En raison de  la situation sanitaire, les directions d'établissements, que nous avons contactées, étaient réticentes à l'accueil de personnes étrangères au sein de leurs locaux. Ceux-ci nous proposaient des *focus group* en ligne, mais nous n'étions pas intéressées par cette méthode, préférant le présentiel puisqu'il permet de saisir toutes les observations verbales et non verbales. C'est donc par le biais d'amies que nous avons pu trouver nos échantillons et réaliser nos *focus group*. La richesse de nos *focus group* repose sur la composition de différents acteurs du terrain tels que les élèves, les enseignants, les éducateurs et la psychologue. Avec du recul, nous pensons qu'il aurait été bon d'intégrer les parents dans notre échantillon. Ceux-ci ont tout de même joué un rôle prépondérant dans ce passage des cours en ligne.

Quatrièmement, nous avons constaté une grande différence dans la récolte des données, chez les élèves, entre le *focus group* de la phase exploratoire (juin 2021) et ceux de la phase empirique (février 2022). Nous nous sommes rendu compte que les élèves questionnés lors du second *focus group* avaient tendance à oublier certaines informations et à minimiser les effets qu'ont eus certains événements sur leur santé mentale, car il y avait un écart temporel entre le moment des faits et l'interview. Barrault et Varescon (2012) parlent de distorsions cognitives qui amènent les individus à occulter les éléments négatifs pour en garder que les éléments positifs. Ce processus est lié à une reconstruction mentale qui se réalise à posteriori. Or, nous n'avions pas rencontré ce problème lors du premier *focus group* car nous avions récolté les données à chaud et celles-ci étaient encore fraiches dans leur mémoire.

Cinquièmement, dans les *focus group* de la phase empirique, nous avons rencontré une difficulté liée à l'annulation de dernière minute de plusieurs participants pour diverses raisons. Nous avons donc dû faire preuve d'adaptation face à cette situation. Nous aurions dû anticiper en ayant une petite liste de participants en réserve, à laquelle nous aurions pu faire appel.

Enfin, sixièmement, sous le conseil avisé de notre promotrice, nous avons réalisé une phase exploratoire qui s'est avérée être une découverte d'une grande importance pour notre recherche nous permettant d'affiner notre question. Cette étape s'est révélée être une méthode de recueil de données enrichissante et pertinente. Elle nous a permis d'explorer des données sur le terrain qui nous étaient inconnues. En effet, cette phase nous a dirigées vers une tout autre optique de recherche par rapport à nos objectifs de départ, modifiant ainsi totalement nos perceptions. Les témoignages recueillis, lors du *focus group* exploratoire, ont mis en lumière un réel problème de santé mentale chez les jeunes dont nous n'avions pas envisagé l'ampleur et l'importance. Ainsi, cette étape a radicalement réorienté la direction de notre recherche.

### 5.2. Apport pour la recherche et le terrain

Notre recherche ouvre d'autres perspectives de recherche et amène quelques éléments intéressants pour le terrain. Nous avons fait le choix de développer brièvement trois perspectives et deux apports pour le terrain.

En ce qui concerne la recherche, la question de l'autonomie des élèves a été soulevée. Celle-ci est censée être développée tout au long du deuxième degré afin de les préparer

au troisième degré et aux études supérieures. Toutefois, avec le passage brutal à un enseignement en ligne, les élèves et leurs familles se sont retrouvés livrés à eux-mêmes sans connaissance de l'utilisation des outils numériques. Il serait intéressant de creuser dans quelle mesure l'utilisation du numérique dans les écoles peut soutenir le processus d'autonomie tel qu'il est initialement appris en classe.

Ce qui nous amène à notre deuxième perspective de recherche qui est l'inclusion numérique. Avec cette crise sanitaire et le passage des cours en ligne, nous avons pris conscience de l'enjeu majeur que représente l'utilisation des outils numériques dans le domaine de l'apprentissage. Il serait donc judicieux de continuer la recherche en s'intéressant aux différents dispositifs amenant à l'acquisition des compétences numériques.

Notre troisième perspective concerne notre questionnement sur l'importance de la place de la relation entre les enseignants et les élèves mais également de l'institution scolaire et l'élève. Á travers cette recherche, nous nous sommes rendu compte que, lors du confinement, la Ministre de l'Éducation a focalisé son attention sur l'aspect pédagogique et sur le contenu des apprentissages. Toutefois, elle a totalement occulté l'aspect relationnel qui s'est avéré être un point primordial, d'après nos résultats. L'école ayant été exclusivement réduite aux contenus, il serait donc, indispensable selon nous, de s'attarder sur le développement de moyens permettant aux établissements et aux enseignants de maintenir des liens avec leurs élèves peu importe la situation.

Ceci nous amènerait sur le terrain à une modification des normes pour que les enseignants maintiennent un lien social avec leurs élèves. Ainsi, nous pouvons imaginer, en cas d'un nouveau confinement, une circulaire qui stipulerait des directives permettant de mettre la priorité sur les relations sociales qui doivent être au même niveau que les contenus pédagogiques.

Ensuite, nous avons pu, également, relever que les membres de l'équipe éducative et les élèves sont en demande de formations liées à l'utilisation des outils numériques. Il nous semble donc important de développer cette piste sur le terrain. D'une part, les enseignants pourraient suivre des formations, autres que celles reçues durant leur cursus, et intégrer progressivement l'utilisation d'outils numériques dans leurs pratiques. Ceci rejoint l'idée de Cerisier (2020) qui affirme que la formation initiale

des enseignants ne suffit pas à consolider les compétences numériques. D'autre part, les élèves pourraient également suivre des formations et ainsi s'habituer petit à petit à ce nouvel outil d'apprentissage.

Pour finir, nous souhaitons revenir à notre modèle théorique (voir figure 7, p.75). Les résultats de notre recherche ont montré que la logique existante n'est pas la plus pertinente en terme de santé mentale. En effet, comme dit précédemment, celle-ci a été négligée or, pour nous, il aurait fallu lui porter une grande attention. Nous avons donc fait le choix de retravailler le modèle théorique (figure 7) afin d'y intégrer quelques-unes de nos pistes d'action (voir figure 8, p.121).

Pour faciliter la lecture de la carte conceptuelle, nous l'avons numérotée de 1 à 4. Ainsi, si une situation de crise **(1)** [11], empêchant les élèves d'aller à l'école, devait se reproduire il faudrait se préoccuper prioritairement de la protection de la santé mentale **(2)**. Pour ce faire, premièrement, les écoles pourraient proposer/imposer aux membres du personnel le maintien d'un lien téléphonique ou virtuel (visioconférence, forum de discussion, etc.) dans le but, simplement, de prendre des nouvelles de leurs élèves et de leur montrer leur disponibilité. Il est crucial que tous les membres éducatifs participent à cette action et ne laissent pas cette démarche aux éducateurs uniquement. Ensuite, il est important de garder une organisation fixe des horaires afin d'éviter des injonctions paradoxales auxquelles les élèves pourraient faire face. La piste proposée par Baudoin et al. (2021) serait que l'établissement utilise un calendrier électronique auquel tous les acteurs auraient accès. De plus, les établissement doivent adapter l'horaire des cours en ligne. En effet, l'horaire scolaire en présentiel ne peut être transposable à un enseignement en ligne. Il serait également intéressant de mettre en place une cellule bien-être au sein de l'école, dans laquelle différents intervenants (internes ou externes) se réunissent pour instaurer la promotion du bien-être à l'école.

Deuxièmement, les familles devraient pouvoir bénéficier d'un suivi psychologique afin de réduire les situations anxiogènes, permettre aux parents de se sentir moins stressés et donc d'apaiser les émotions négatives de leurs enfants. Les familles dans le besoin devraient également jouir d'une aide financière.

[11] Les numéros correspondent à ceux représentés sur la figure 8 (p.120)

Troisièmement, pour maintenir des relations sociales, il faudrait favoriser les échanges entre le jeune et d'autres personnes en proposant des espaces de discussion et en favorisant l'utilisation de divers outils de communication tels que les réseaux sociaux.

Nous émettons l'hypothèse que lorsque la santé mentale est protégée, cela impacte positivement les dimensions socio-affectives **(3)** qui à leur tour vont avoir des effets positifs sur le déroulement des pratiques pédagogiques **(4)**. En faisant appel à un technopédagogue, les enseignants seraient formés et se sentiraient, ainsi, plus sereins pour dispenser leurs cours (en ligne ou hybrides) dans des conditions plus optimales.

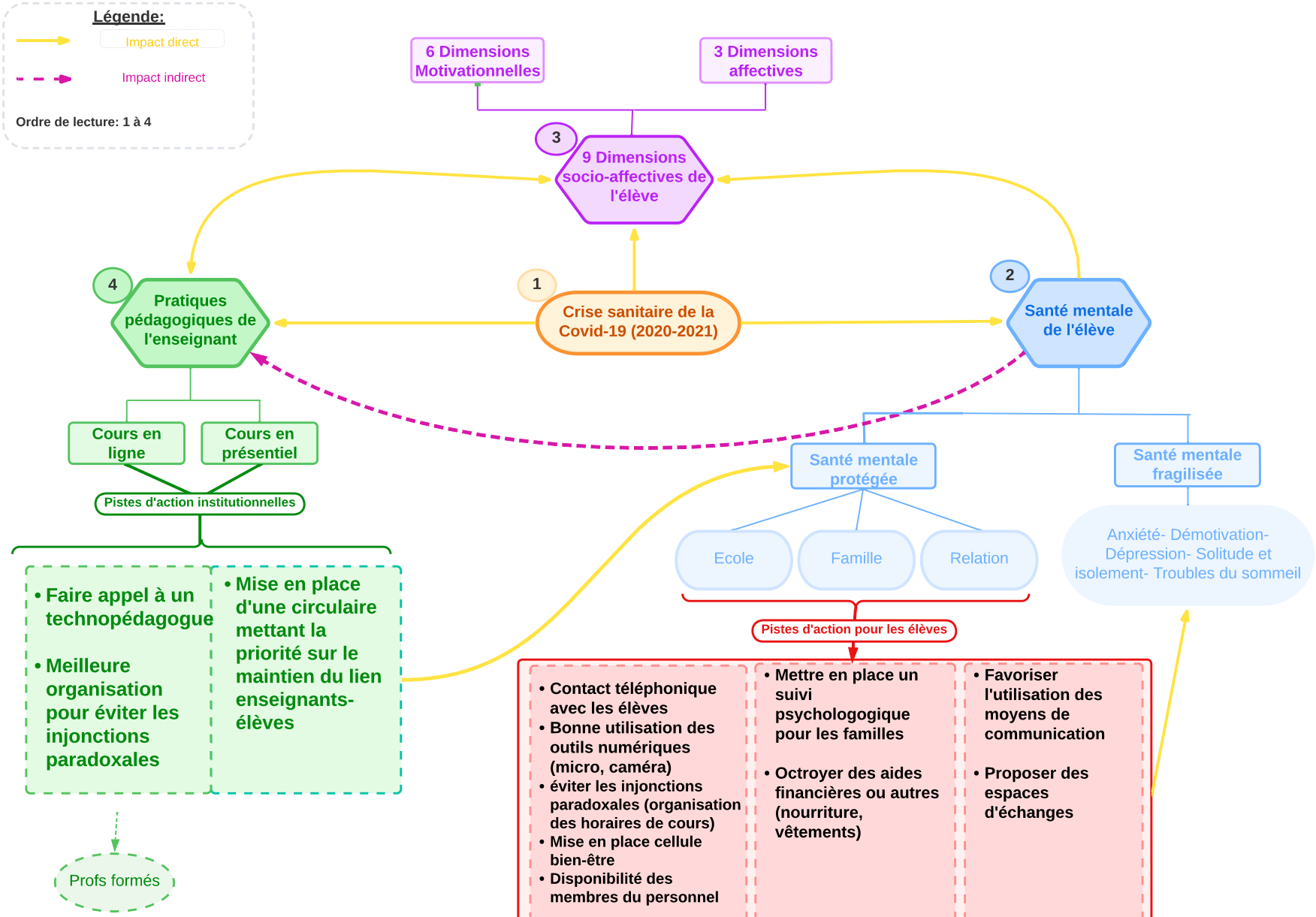
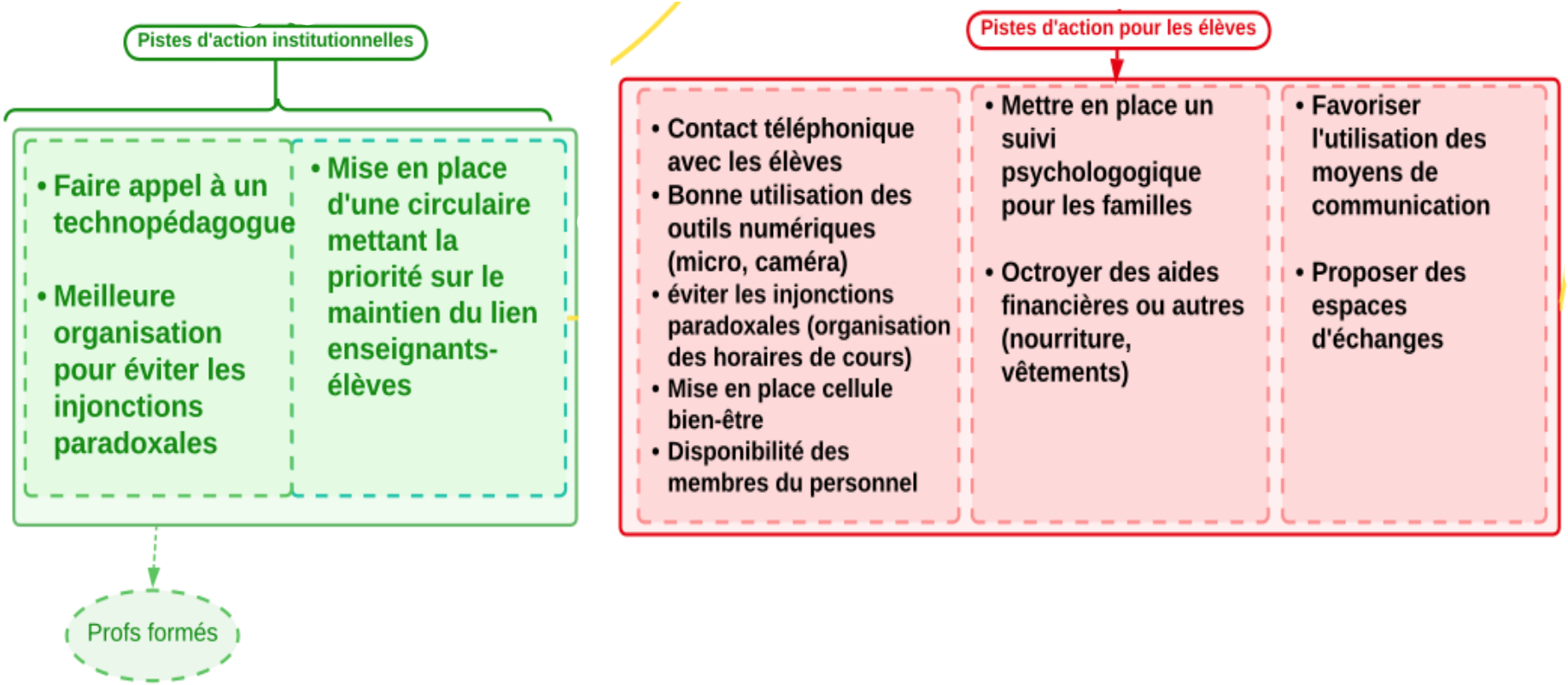



*Figure 8: Carte conceptuelle représentant nos pistes d'action*

## Zoom sur les recommandations



# VI. CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de notre recherche était de comprendre *comment les pratiques pédagogiques en ligne impactent la santé mentale des élèves.* Pour ce faire, nous avons opté pour une démarche qualitative en réalisant des *focus group* pour récolter nos données. Ceux-ci ont été analysés selon la méthode rigoureuse de Braun et Clarke (2006). Notre recherche s'est déroulée en trois grandes phases.

La première, la phase exploratoire, nous a permis de mettre au clair nos idées tout en donnant une direction à notre recherche, en précisant notre question de départ. Cette étape, très enrichissante, nous a également permis d'obtenir des résultats inattendus concernant l'état de santé mentale des élèves.

Ainsi, nous avons pu cerner les éléments théoriques indispensables à la bonne compréhension de nos principales variables. Celles-ci ont été développées dans la deuxième phase qui est la partie théorique.

Puis, lors de la troisième et dernière phase, la partie empirique, nous avons pu, sur base des résultats de la phase exploratoire et de la littérature, récolter de nouvelles données que nous avons analysées en ayant comme objectif d'apporter une réponse à notre question de recherche.

Enfin, notre démarche de recherche s'est finalisée par la rédaction d'une discussion. Dans cette dernière, des liens, entre les différentes phases, ont pu être établis. Nous avons pu constater de nombreux points communs entre le *focus group* réalisé en phase exploratoire et ceux réalisés lors de la phase empirique. En effet, il a été relevé que l'absence de maitrise des outils numériques par les élèves mais aussi par les enseignants a entravé le bon déroulement des cours en ligne. Ceci a eu comme conséquence une mauvaise utilisation du dispositif hybride, poussant les enseignants à simplement calquer leurs cours habituels à un cours en ligne. Pire encore, certains se sont contentés d'envoyer énormément de travaux aux élèves, provoquant, chez ces derniers, une démotivation et une surcharge mentale. Ces éléments nous permettent donc d'apporter une première réponse à notre question de recherche en établissant un lien entre les pratiques pédagogiques en ligne et la santé mentale. Toutefois, les résultats, de tous nos *focus group*, nous ont permis de mettre en évidence un autre élément essentiel qui est le maintien du lien social. Effectivement, la crise sanitaire de

la Covid-19 a obligé la population à rester confinée chez elle, ayant pour effet une rupture des liens sociaux des jeunes avec leur école et leur entourage. Ce manque de lien a conduit les jeunes à une altération de leurs dimensions socio-affectives qui a mené à une fragilité de leur santé mentale.

Si notre recherche devait être prolongée, nous nous intéresserions, dans un premier temps, à l'aspect relationnel des jeunes avec leurs enseignants dans un contexte d'enseignement hybride. En effet, comment des liens significatifs peuvent-ils être créés entre les élèves et leurs enseignants ? Comment les enseignants peuvent-ils allier la dimension sociale et la dimension scolaire ? Nous pensons qu'il est indispensable que tous les acteurs de l'enseignement entretiennent de bonnes relations entre eux et de manière régulière afin de permettre aux apprenants de se sentir soutenus et d'accroitre leur bien-être.

Dans un second temps, nous mettrions l'accent sur l'importance de la formation et de l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement. En effet, le confinement a propulsé, brutalement, le monde dans l'univers numérique, n'épargnant pas le domaine de l'enseignement. Comment les enseignants peuvent-ils intégrer l'utilisation d'outils numériques au sein de leurs pratiques pédagogiques ? Comment motiver les enseignants à l'exploitation de plateformes numériques ? Comment initier les élèves à l'utilisation d'outils et de plateformes numériques ? Comment capter l'attention des élèves lorsqu'ils sont connectés en ligne ? À l'heure où le numérique a pris une place considérable et fait partie intégrante de nos vies, nous pensons que, de manière naturelle, ce mode de fonctionnement doit s'intégrer au domaine de l'enseignement. Néanmoins, pour être efficace, celui-ci doit être réfléchi et construit sur base des outils et des objectifs pédagogiques. Ainsi, il est nécessaire que les enseignants et les élèves soient formés continuellement afin d'être à jour.

Pour conclure, l'élaboration de ce mémoire n'a pas toujours été aisée de par l'énergie et le temps que celui-ci demande. Cependant, nous ressortons fières du travail accompli. Cette expérience nous a enrichies et permis de croire en nos capacités.

# VII. BIBLIOGRAPHIE

Amadieu, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique, Mythes et réalités*. Retz.

Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.C., et Roussel, M.P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Bordas.

Bachelard, G. (1976). *La Formation de l'esprit scientifique*. Librairie philosophique, J. Vrin.

Bachy, S., & Liégeois, M. (2013). Influence de la construction de cours en ligne sur les cours en présentiel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, *10*(1), 58-72.

Bachy, S., Motte, I., & Lebrun, M. (2014). Mesurer les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel. In *Association Internationale de pédagogie universitaire*.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In *Media effects* (pp. 110-140). Routledge.

Baribeau, C. & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. Recherches qualitatives 29(1), 28-49.

Barrault, S. & Varescon, I. (2012). Distorsions cognitives et pratique de jeu de hasard et d'argent: état de la question. *Psychologie française*, *57*(1), 17-29.

Baudoin, N., Dellisse, S., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A. & Lafontaine, D. (2020). *Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement.* Fédération Wallonie-Bruxelles. https://www.oecd.org/education/bien-etre-motivation-eleves-confinement-communaute-francaise-belgique.PDF

Baudoin, N., Dellisse, S., Lafontaine, D., Coertjens, L., Crépin, F., Baye, A. & Galand, B. (2020). Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19. *Formation et profession*, *28*(4), 1–13. https://doi.org/10.18162/fp.2020.688

Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. https://doi.org/10.4000/rfp.10559

Berthet-Jendoubi, F. (2021). Confinement et rupture du cadre ordinaire de l'école : la mise en acte d'un fantasme adolescent ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, (31), 161-173. https://doi.org/10.3917/nrp.031.0161

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, *32*(3), 347-364.

Bouchard, L., Batista, R. & Colman, I. (2018). Santé mentale et maladies mentales des jeunes francophones de 15 à 24 ans : données de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes – Santé mentale 2012. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (9), 227–245. https://doi.org/10.7202/1043504ar

Bouët, C. (2002). États-Unis: le e-learning dans l'enseignement supérieur, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 16-18. https://doi.org/10.4000/ries.1786

Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19: le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (22).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. Research in Post-Compulsory Education, 12(1), 33 - 51.

Brazendale, K., Beets, M.W., Weaver, R.G., Pate, R.R., Turner-McGrievy, G.M., Kaczynski, A.T., Chandler, J.L., Bohnert, A., von Hippel, P.T.(2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 14, 100. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet, 395(10227), 912–920. http://dx.doi.org/ 10.1016/s0140-6736(20)30460-8

Brotcorne, P., & Mariën, I. (2020) . *Baromètre de l'inclusion numérique.* Fondation Roi Baudoin. https://www.kbs-frb.be/fr/barometre-inclusion-numerique

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Que sais-je. Paris : Presses Universitaires de France.

Brunel, S., Girard, P., & Lamago, M. (2015). Des plateformes pour enseigner à distance: vers une modélisation générale de leurs fonctions. In *AIP Primeca 2015*.

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. Psychiatry research, 112934.

Carre, A., Shankland, R., Flaudias, V., Morvan, Y. & Lamboy, B. (2021). Les psychologues dans le champ de la santé mentale : les perspectives en

promotion de la santé mentale positive. *Pratiques psychologiques, 27(1), 71-84.* https://doi.org/10.1016/j.prps.2018.11.009

Cerisier, J. F. (2020). Covid-19: heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. *The conversation*.

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, *4*(4), 469-496.

Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Disponible sur le site Web des Presses de l'Université de Montréal: https://pum.umontreal.ca/catalogue/psychologie-de-ladolescence-la, consulté le 13 août 2018.

Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3e éd.). Montréal : Chenelière.

Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). COVID-19 impacts on child and youth anxiety and depression: challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *65*(10), 688-691.

Cueppens, C. (2011). *La puberté : des changements, un passage, une évolution.* Disponible sur site Web de la Fédération laïque de centres de planning familial. http://v2.loveattitude.be/IMG/pdf/la_puberte-final.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Delforge, H. (2004). Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles. *Recherche en éducation, 113/04*, 1-26.

De Mol, J. (2017). Séminaire de recherche en sciences de l'éducation, LFOPA2925, Cours, Document non publié, UCL, Louvain-la-Neuve.

Doré, I. & Caron, J. (2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, *42*(1), 125–145. https://doi.org/10.7202/1040247ar

Duguet, A., & Berthaud, J. (2021). Méthodes d'enseignement en cours magistral: une analyse exploratoire. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, *29*(3), 1-15.

Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité?. *Questions vives. Recherches en éducation*, *6*(18), 93-110.

Dumont, A., & Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée: Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. De Boeck Supérieur.

Dupont, S. (2022). *La thérapie familiale*. Que sais-je.

Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance* (Doctoral dissertation, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III).

Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *3*(10).

Duvernay, M. & Viaux-Savelon, S. (2014). Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaitre. *Réalités pédiatriques, 187*, 1-7.

Ekman, P., Friesen, W. V., O'sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., ... & Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of personality and social psychology*, *53*(4), 712.

Ellis, W.E.; Dumas, T.M.; Forbes, L.M. Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue*

*canadienne des sciences du comportement, 52*(3), 177–187. http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000215

Eneau, J. (2007). Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail: construire la confiance à distance.

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel. (2020). *Enquête sur la continuité des apprentissages-résumé*. http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2020/04/FAPEO_enquête_confinement_travaux_scolaires_résume_200406.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020a). *Circulaire 7508 : Coronavirus Covid-19 : décision du Conseil National de sécurité du 12 mars 2020* http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207508%20(7761_20200313_163651).pdf?fbclid=IwAR09evRjcLp1xpHbNXWQ7zCiWymvukUil4GuBev4VuIU7K5LgTagL1Rw0Y4

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020b). *Circulaire 7515 : Coronavirus Covid-19 : décision du Conseil National de sécurité du 12 mars 2020 – Informations nouvelles*. http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207515%20(7768_20200317_144357).pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020c). *Circulaire 7550 : Coronavirus Covid-19 : décision du Conseil National de sécurité du 25 avril 2020* http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_numero_id=7550

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020d). *Circulaire 7816: Covid-19 – Organisation de la vie scolaire de crise sanitaire – suite du Comité de concertation (CODECO) du 30 octobre 2020*. http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207816%20(8071_20201031_161558).pdf.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Social psychology of education*, *14*(4), 575-600.

Fenouillet, F. (2001). La motivation chez les collégiens et les lycéens. *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents*, 1-20. http://fabien.fenouillet.free.fr/documents/motivation_ado.pdf

Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Hachette.

Fenouillet, F. & Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. Savoirs, 12,(3), 88-101. https://doi.org/10.3917/savo.012.0088.

Fenouillet, F., & Lieury, A. (2012). Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? Apprentissage en fonction de la motivation induite par l'ego et du niveau de mémoire encyclopédique en géographie. *Psychologie de l'Education, 1*, 99-124. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01392524

Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: modèles, réalités et enjeux*. PUQ.

Franck, N., & Zante, E. (2021). La santé mentale à l'épreuve du confinement. *Pratiques en santé mentale, 67(1), 6-13.* https://doi.org/10.3917/psm.211.0006

Francou, R. & Kaplan, D. (2011), *Nouvelles approches de la confiance numérique*, Fing.

Freud, S. (2013). *Au-delà du principe de plaisir* (pp. 5-66). Presses universitaires de France.

Galland, O. (2000). L'allongement de la jeunesse en Europe. *Revue de l'OFCE, 72*, 187-191.

Ghosh, R.; Dubey, M.J.; Chatterjee, S.; Dubey, S. Impact of COVID-19 on children: Special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatr*. 2020, *72*, 226–235. https://doi.org/ 10.23736/S0026-4946.20.05887-9

Gibbs, G. et Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. Learning and Teaching in Higher Education, 1(1), 3-31.

Gratton, E., Barrier, L., Bansard, N. & Veuillet-Combier, C. (2021). L'adolescence face à la crise sanitaire : résultat préliminaire du vécu sociopsychique lors du premier confinement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 31, 147-159. https://doi.org/10.3917/nrp.031.0147

Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. 3rd International Conference on Leadership, Technology, and Innovation Management, 423-430. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905

Hegedus, R. (2020). *Impact du confinement sur l'état émotionnel d'enfants et d'adolescents suivis pour des difficultés psychologiques dans la régions d'Amiens dans le contexte de la pandémie de COVID-19.* [Mémoire de master, Université Picardie d'Amiens]. https://www.sfsa.fr/wp-content/uploads/2020/11/memoire-covid-RH.pdf

James, W. (2006). La raison et la foi (1905). *Archives de Philosophie*, *69*(3), 369-374.

Jung, S. J., & Jun, J. Y. (2020). Mental health and psychological intervention amid COVID- 19 outbreak: perspectives from South Korea. Yonsei Medical Journal, 61(4), 271–272.

Kaplan, D., & Francou, R. (2012). *La confiance numérique: les nouveaux outils pour refonder la relation entre les organisations et les individus*. Fyp Éditions.

Keller, J.C. (2005). Le paradoxe et ses rapports avec les problèmes humains. *Le Portique. Revue de philosophie et des sciences humaines.* http://journals.openedition.org/leportique/469

Keyes, C. L. (1998). Social well-being. *Social psychology quarterly*, 121-140. https://doi.org/10.2307/2787065

Keyes, C.L. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, *43*(2), 207–222. https://doi.org/10.2307/3090197

Kovess-Masféty, Vivian (2010). « Où commence la pathologie mentale ? », dans Catherine Halpern (coord.), *La santé : un enjeu de société* (31-36). Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2010.01.0031

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. Bulletin de psychologie, 57(3)

Ladouceur, C. D. (2016). L'influence de la puberté sur les circuits neuronaux sous-tendant la régulation des émotions : implications pour la compréhension des risques de troubles affectifs. *Santé mentale au Québec*, *41*(1), 35–64. https://doi.org/10.7202/1036965ar

Lafortune, L. (1992). Dimension affective en mathématiques: recherche-action et matériel didactique.

Lamber-Gimey, A. (2017). L'adolescent en crise, recherche identitaire personnelle et/ou communautaire ? *L'autre, 18, 315-325.* https://doi.org/10.3917/lautr.054.0315

Lebrun, M. (2005). *Des technologies pour enseigner et apprendre, allier pédagogie et technologie*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.

Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. Économie et management, 156, 41-47. https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-7625- 9355.pdf

Lebrun, M. (2012). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants: vers une approche

systémique. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, *18*, 20-pages.

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC dans l'éducation?*. De Boeck Supérieur.

Lebrun, M., Bachy, S., Maron, S., Motte, I., Smidts, D. et Van Haverbecke, C. (2012, mai). *L'accompagnement technopédagogique : des technologies et des pédagogies en interaction.*Communication présentée au colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU 2012). Quelle université pour demain? Trois-Rivières, Canada. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F943013493_ PROGRAMME_COMPLET_ET_ACTES_Communications_individuelles__session_7_15__Version_finale.pdf

Lecoq, J., Lebrun, M., & Kerpelt, B. (2017). La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit: guide pratique pour débuter en classe inversée.

Lefrançois,. R. (1991). Dictionnaire de la recherche scientifique. Bruxelles : Les Éditions Némésis.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.

Le Soir. (2021, février 9). *Carte blanche sur le numérique à l'école : Ne laisser personne sur le bord de la route*. Le Soir. https://plus.lesoir.be/353851/article/2021-02-09/carte-blanche-sur-le-numerique-lecole-ne-laisser-personne-sur-le-bord-de-la

Lewnard, J. A., & Lo, N. C. (2020). Scientific and ethical basis for social-distancing interventions against COVID-19. *The Lancet. Infectious diseases*, *20*(6), 631–633. https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30190-0

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire-3ème édition*. Dunod.

Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet. Child & adolescent health*, *4*(5), 347–349. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1

Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *59*(11), 1218–1239.e3. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009

Lorant-Royer, S., Spiess, V., Goncalves, J. & Lieury, A. (2008). Programmes d'entraînement cérébral et performances cognitives : efficacité, motivation... ou « marketing » ? De la Gym-Cerveau au programme du Dr Kawashima.... *Bulletin de psychologie*, 498, 531-549. https://doi.org/10.3917/bupsy.498.0531

Mayadas, F., Miller, G., & Sener, J. (2015). Definitions of e-learning courses and programs. *Developed for Discussion within the Online Learning Community*.

Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. Journal of Educational Psychology, 111(2), 331-353. DOI: 10.1037/edu0000281

Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). Une analyse longitudinale des objectifs de rendement des élèves du primaire dans les activités d'alphabétisation. *Psychologie de l'éducation contemporaine, 44*(5), 454-480. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1071

Meirieu, P. (2014). À l'école, offrir du temps pour la pensée. *Esprit, 1,* 20-33. https://www.cairn.info/revue-esprit-2014-1.htm

Meirieu, P. (2001). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020.

Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. http://mkoehler.educ.msu.edu

Moore, M. G. et Kearsley, G. (2005). Distance Education: A Systems View (Second$^{e}$ éd.). Toronto: Thomson Wadsworth.

Mory, E. H. (2004). Feedback Research Revisited. Dans D. H. Jonassen (éd.), Handbook of research for. educational communications and technology (2$^{e}$ éd., pp. 745-783). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nadeau, J. (2012). *Expérimentation de la rétroaction audiovisuelle asynchrone dans un cours à distance d'informatique dans la perspective de la théorie de la communauté d'apprentisssage (community of inquiry)* (Doctoral dissertation, Télé-université).

Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(22), 8479. https://doi.org/10.3390/ijerph17228479

Nelson, A. M. (2008), « Addressing the threat of evidence-based medicine practice to qualitative inquiry through increasing attention to quality: a discussion paper », *International Journal of Nursing Studies*, 45, pp. 6.

OCDE. (2021). *Préserver la santé mentale des jeunes pendant la crise du COVID-19.* https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/preserver-la-sante-mentale-des-jeunes-pendant-la-crise-du-covid-19-dbcb04f5/

Organisation mondiale de la Santé. (2018). *Santé mentale : renforcer notre action.* https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Organisation mondiale de la Santé. (2020). *Santé mentale des adolescents.* https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Orivel, F., & Orivel, E. (2006). *Analyse économique de l'e-learning : quelques pistes pour le futur*. Grenade: Université de Bourgogne, Iredu-Cnrs.

Pagès, M. (1986). Le système émotionnel, trace ou sens. *Hommes et Groupes Editeurs, Paris*.

Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, *25*(3), 15-23.

Peraya, D., & Peltier, C. (2020). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30).

Perret, D. et Plantard, P. (2020). Pratiques numériques des enseignants en Bretagne pendant le confinement. Analyse anthropologique des premières données qualitatives et quantitatives. *Formation et profession*, *28*(4 hors-série), 1-12.

Postic, M. (2015). *La relation éducative*. Presses universitaires de France.

Proulx, S. (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui: enjeux, modèles, tendances. *Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels*, *1*, 7-20.

Puentedura, R. (2006). Transformation, technology, and education.

Rafiq, M. (2021). L'impact de l'enseignement à distance sur la santé mentale des étudiants lors de la pandémie Covid-19. *Didactique, Sciences Cognitives et*

*Littérature*, (5), 130-157. https://revues.imist.ma/index.php/DSCL/article/view/26416

Ria, L., & Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement: enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, *28*(4), 1-11.

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: Éditions De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.

Rongé, J. L. (2010). Prévenir la violence institutionnelle: les «dysfonctionnements» dans un CEF de la PJJ à Savigny-sur-Orge. *Journal du droit des jeunes*, (9), 37-45.

Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2003). Social structure and psychological functioning: Distress, perceived control, and trust. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 411–447). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the mea- ning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069.

Safai, Y. (2020). Anxiety and depression likely to spike among Americans as coronavirus pandemic spreads.ABC News. https://abcnews.go.com/Health/anxiety-depression-spike-americans-coronavirus-pandemic-spreads/story?id=6974967

Sénécal, J., & Martin, V. (2020). De l'impact du confinement sur la pratique du psychologue de l'Aide sociale à l'enfance à ses effets dans les familles. *Revue de neuropsychologie*, *12*(2), 143-147.

Shadili, G. (2014). Adolescents et jeunes adultes. *L'information psychiatrique*, 90, 11-19. https://doi.org/10.3917/inpsy.9001.0011

Setürk, S., Duran, V. & Yilmaz, A. (2020). The Secondary School Students' Opinions on Distance Education. Journal of Education and e-Learning Research, 7(4),360-367. https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.74.360.367

Skinner, B. F. (1988). *La révolution scientifique de l'enseignement* (Vol. 27). Editions Mardaga.

Stuart, M., Solomon, L. et Akroyd, K. (2006). Student Assesment and Feedback Research: The University of Sheffield.

Tétreault, S. (2014). focus groupe. In S. Tétreault, (Ed.). Guide pratique de recherche en réadaptation : méthodes, techniques et outils d'intervention. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Thomas, E. (2020). *Coronavirus: Impact on Young People with Mental Health Needs*; Young Minds: London, UK.

Tian, F., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J., Tian, C. (2020). Psychological symptoms of ordinary Chinese citizens based on SCL-90 during the level I emergency response to COVID-19. *Psychiatry research*, *288*, 112992.

Tourette-Turgis, C., & Chollier, M. (2020). Modifications des modes de vie et impact psychosocial du confinement lié à la COVID-19. *Médecine des Maladies Métaboliques, 15(1), 40-44.* https://doi.org/10.1016/j.mmm.2020.12.006

Trompette, P., & Vinck, D. (2010). Retour sur la notion d'objet-frontière (2). Fécondité de la notion dans l'analyse écologique des objets innovants. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(4-1).

Turnbull, D., Chugh, R. & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? *Educ Inf Technol* 26, 6401–6419. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w

Vallerand, R. J., & Thill, E. A. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Vigot.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4 éd.). Paris, France : Dunod.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Erpi.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Viner, R.M.; Russell, S.J.; Croker, H.; Packer, J.; Ward, J.; Stansfield, C.; Mytton, O.; Bonell, C.; Booy, R. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *Lancet Child. Adolesc. Health* 2020, *4*, 397–404. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X

Wang, G.; Zhang, Y.; Zhao, J.; Zhang, J.; Jiang, F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet* 2020, *395*, 945–947. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X

Ward, P.A., Blanchard, R.J., & Bolivar, V. (2008). *Recognition and alleviation of distress in laboratory animals*. National Academies Press.

Weiner, B. (1985). Une théorie attributive de la motivation de réussite et de l'émotion. *Psychological*, *92*(4), 548-573. https://psycnet.apa.org/1986-14532-001

Wion, F. (2008). Feedback on Assignments in Distance Education. 24th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin University of Wisconsin.

Ypsilandis, G. S. (2002). Feedback in distance education. *Computer Assisted Language Learning*, *15*(2), 167-181.

Zhang, H., & Zhang, M. (2022). Tendances et évolution des recherches sur la classe inversée en Chine et dans le monde. *Recherches en éducation*, (46).

## Tables des matières des figures

Figure 1: Exemple de tableau en vue de l'analyse thématique ..... 24

Figure 2: Exemple de tableau en vue de l'analyse thématique ..... 24

Figure 3: Modèles du continuum unique et des deux continuum de la santé mentale et des troubles mentaux (Doré & Caron, 2017) ..... 50

Figure 4: Représentation des liens entre les 9 dimensions socio-affectives (Dussarps,2014) ..... 64

Figure 5: Typologie des apprenants à distance selon leur vécu socioaffectif envers les enseignants et leurs pairs. Les « + » et « – » rendent compte de niveaux socioaffectifs plus ou moins élevés avec l'acteur concerné. (Dussart, 2015, p. 13) ..... 70

Figure 6: Carte conceptuelle représentant les concepts clés issus de la théorie ..... 74

Figure 7: Carte conceptuelle représentant les liens entre les différents concepts théoriques ..... 75

Figure 8: Carte conceptuelle représentant nos pistes d'action ..... 120

## Table des matières des tableaux

Tableau 1:Tableau des caractéristiques de l'échantillon .....21

Tableau 2: Tableau répertoriant les masters thèmes obtenus.....26

Tableau 3:Tableau récapitulatif des cotes (sur 10) attribuées par les élèves au cours pour l'année 2019-2020 et pour l'année 2020-2021 sur les cours en hybridation et en présentiel .....35

Tableau 4: Principaux facteurs génériques de santé mentale (Shankland, 2014, as cited in Carre et al., 2021).....57

Tableau 5: Classement des 9 dimensions socio-affectives (Dussarps, 2015). .....64

Tableau 6: Tableau des caractéristiques de l'échantillon (professionnels) .....79

Tableau 7: Tableau des caractéristiques de l'échantillon (élèves).....80

Tableau 8 : Tableau de synthèse des phases de la méthode d'analyse thématique selon Braun et Clarke (2006).....83

Tableau 9: Tableau répertoriant les masters thèmes obtenus.....84

La crise sanitaire de la Covid-19 a chamboulé le fonctionnement de l'enseignement, poussant les professeurs à utiliser des dispositifs hybrides. Cette recherche a voulu s'intéresser aux effets des pratiques en ligne mises en place par les enseignants sur leurs élèves. Ainsi, notre problématique porte sur : *« Comment les pratiques pédagogiques en ligne impactent-elles la santé mentale des élèves ? »*

Afin d'y répondre, nous avons opté pour une démarche de recherche qualitative, en réalisant des focus group pour récolter nos données. Celles-ci ont été analysées selon la méthode de Braun & Clarke (2006).

Nos résultats ont permis de mettre en évidence un lien entre les pratiques pédagogiques en ligne et la santé mentale des élèves. Cependant, notre analyse a également montré que d'autres éléments interviennent dans la fragilisation de la santé mentale des jeunes. Parmi ceux-ci, nous trouvons, d'une part, l'altération des dimensions socio-affectives des élèves causée par le manque de lien social de ceux-ci avec leur école et leur entourage. D'autre part, le manque de formation à l'utilisation des outils numériques des enseignants et des élèves.

Cette recherche a suscité chez nous d'autres questionnements liés à la place des relations entre les élèves et leurs enseignants mais également de l'importance des formations des utilisateurs des outils numériques dans le cadre scolaire.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. Analayse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge,3 (10).*

Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(22), 8479. https://doi.org/10.3390/ijerph17228479