Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement
Note de synthèse (août 2020)

Noémie Baudoin, Sébastien Dellisse, Liesje Coertjens, & Benoît Galand [1]

Françoise Crépin, Ariane Baye, & Dominique Lafontaine [2]

[1]*Université catholique de Louvain*

[2]*Université de Liège*

L'étude CLIMAT est implémentée en Belgique francophone
avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles –Direction générale du Pilotage du Système éducatif

Le contexte

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les cours ont été suspendus à partir du 16 mars 2020 et un confinement imposé à l'ensemble de la population à partir du 18 mars. Le message adressé aux écoles stipulait que les cours ne pouvaient plus être dispensés, mais que des travaux à domicile pouvaient être prévus. Dans un souci d'égalité d'accès aux apprentissages, ces travaux devaient porter sur de la matière déjà abordée en classe et ne pouvaient faire l'objet d'une évaluation sommative. Les enseignants devaient s'assurer que tous les élèves puissent effectivement accéder à ce qui leur était proposé et le maintien d'un lien social via les moyens technologiques disponibles était fortement recommandé. À l'exception de ces quelques balises, une grande marge de manœuvre était laissée aux équipes éducatives concernant les modalités de mise en œuvre de ces travaux à domicile et le maintien du lien social.

Suite au déconfinement entamé début mai, une reprise progressive pour certains groupes d'élèves prioritaires (années certifiantes, début de scolarité primaire…) a eu lieu à partir du 18 mai. Cette reprise n'a cependant été que partielle, tout particulièrement pour les élèves du secondaire, où une majorité d'élèves n'a pas été concernée.

Dans ce contexte, à l'initiative de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Ministre de l'Éducation, Caroline Désir, deux services de recherche de l'ULiège (Pr Baye et Lafontaine) et de l'UCLouvain (Pr Coertjens et Galand) ont réalisé un sondage sur le bien-être des élèves en situation de (dé)confinement.

La méthodologie

L'enquête en ligne, accessible sur ordinateur ou smartphone, s'est déroulée du 4 au 30 juin 2020. Elle a fait l'objet d'une large diffusion via différents canaux : communiqué de presse, dépêche BELGA, courriers électroniques officiels envoyés à différents acteurs de l'éducation... Les chercheurs ont en outre été particulièrement attentifs au respect des règles en matière d'éthique et de protection des données. Le questionnaire auto-rapporté était composé de 26 questions à choix multiple et se clôturait par une question ouverte permettant aux répondants d'ajouter un éventuel commentaire par rapport

au confinement ou à la façon dont ils se sentaient au moment de répondre. La durée moyenne estimée pour compléter l'enquête était de 15 minutes.
L'outil de mesure porte principalement sur la motivation et le bien-être des élèves. Trois dimensions de la motivation (la valeur attribuée à la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement) sont appréhendées au travers de questions issues ou adaptées d'échelles existantes et validées[1]. Le bien-être est quant à lui mesuré à l'aide de questions issues de l'enquête HBSC 2018 portant d'une part sur le stress ressenti et le sentiment de bonheur[2], d'autre part sur les émotions ressenties[3] et les symptômes psychosomatiques[4]. Ont également été questionnées la continuité du travail scolaire et du lien social et la perception du soutien de la part des enseignants.

Parmi les 6733 personnes ayant accepté de participer, n'ont été retenus dans l'échantillon que les 6015 questionnaires complété à plus de 20% par des élèves du secondaire ayant entre 11 et 24 ans (âge moyen : 15 ans et demi).

Les résultats

Le premier élément frappant de ce sondage est le nombre très élevé de répondants : plus de 6000 élèves du secondaire ont en effet répondu au sondage, de manière volontaire, en dehors de tout cadre scolaire. Au-delà des résultats de l'enquête, ceci est une démonstration éloquente du besoin ou de l'envie de s'exprimer des élèves qui ont vécu cette période inédite de confinement. Si un nombre élevé de répondants est une qualité requise pour un échantillon de qualité, celui-ci n'est toutefois pas une garantie de la représentativité de celui-ci. La comparaison des caractéristiques des élèves de l'échantillon avec celles de la population de référence amène à conclure que l'échantillon présente des déséquilibres incitant à la prudence dans la portée à donner aux résultats. Comme il était hélas prévisible, certaines strates de la population sont sous-représentées dans l'échantillon, en particulier les élèves de l'enseignement spécialisé (1,1% des répondants) et du qualifiant (18,4%), les garçons (39,9%) et les élèves en difficulté scolaire (26,3% d'élèves ayant redoublé au moins une fois). Les élèves les plus vulnérables ou les plus à risque selon la littérature de subir les conséquences négatives d'une interruption des cours sont donc moins représentés dans l'échantillon.

[1] Valeur attribuée à la tâche : Olivier, E., Galand, B., Hospel, V. & Dellisse, S. (2020). Understanding Behavioural Engagement and Achievement: The Roles of Teaching Practices and Student Sense of Competence and Task Value. *British Journal of Educational Psychology*. Doi:10.1111/bjep.12342
L'engagement : Hospel, V., Galand, B. & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioral engagement: empirical support and measurement implications. International Journal of Educational Research, 77(1), 37-49.
[2] Holmberg E., Lebacq T., Dujeu M., Desnouck V., Moreau N., Pedroni C., Castetbon K. Relations sociales et vie à l'école. Comportements, santé et bien-être des élèves en 2018 – Enquête HBSC en Belgique francophone. Service d'Information, Promotion, Éducation Santé (SIPES), École de Santé Publique, Université libre de Bruxelles. 2020. 48 pages. Disponible sur : http://sipes.ulb.ac.be/
[3] Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research, 86*, 13-22.
[4] Galand, B. & Hospel, V. (2012). Peer Victimization and School Disaffection: Exploring the Moderation Effect of Social Support and the Mediation Effect of Depression. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 569-590.

La situation des élèves par rapport au (dé)confinement

Au moment de répondre au sondage (au mois de juin 2020), 21,5% des élèves allaient à l'école au moins une fois par semaine. Les autres (78,5%) ne sont pas retournés à l'école, soit par choix (18%) soit parce que les cours n'étaient pas organisés pour leurs années d'études (60,4%).

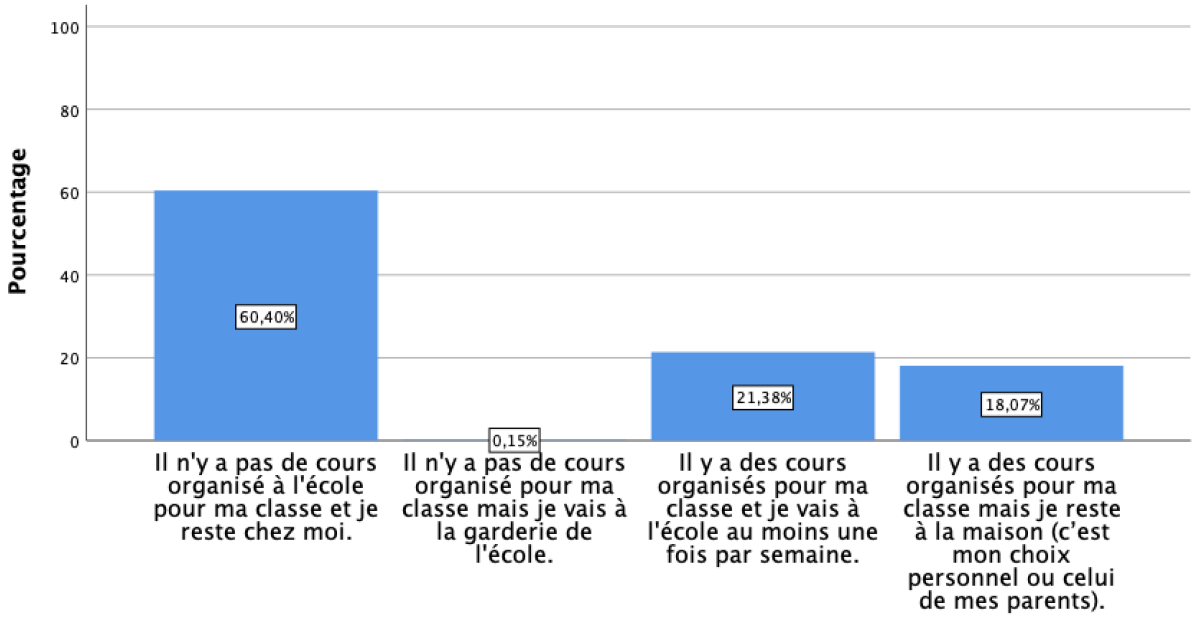

Figure 1. Répartition des répondants en fonction de leur situation liée au (dé)confinement.

Qui sont les élèves qui ne sont pas retournés à l'école alors que des cours étaient organisés pour leur classe ? Les élèves de 2e année secondaire sont moins retournés à l'école que ceux de 6e année. Les filles sont également moins retournées à l'école (50%) que les garçons (60%), tout comme les élèves du professionnel (54,5%) par rapport à ceux du général (76%). Les élèves défavorisés (peu ou pas de livres à la maison et pas de chambre personnelle) et ceux qui sont en difficulté scolaire (ayant redoublé au moins une fois) sont eux aussi proportionnellement moins retournés à l'école. Enfin, 37% des élèves qui ne sont pas retournés à l'école ont peur d'attraper le coronavirus contre 20% de ceux qui y sont retournés. Ajoutons que la crainte de la contamination est plus présente dans les milieux les moins favorisés.
Ces différences qui sont toutes significatives, mais en général de faible ampleur, vont toutes dans le même sens. Elles montrent que ce sont les élèves les plus en difficulté ou les plus vulnérables qui ont pris l'option de rester chez eux, souvent semble-t-il par crainte de la contagion, alors que ce sont précisément ces élèves pour lesquels l'absence de fréquentation peut se révéler la plus dommageable.

Par contre, le bien-être et la motivation des élèves n'ayant pas pu retourner à l'école ne se distinguent pas fondamentalement du bien-être et de la motivation des élèves ayant repris les cours à temps très partiel, dans des conditions particulières.

Avant d'aller plus loin dans la présentation des résultats, il faut insister sur les grandes disparités de situations tant au niveau du bien-être et de la motivation des élèves que de la fréquence de transmission du travail à domicile et des contacts avec les enseignants. En d'autres termes, certains élèves se sentent très mal, mais d'autres se sentent très bien, comme l'illustrent ces deux commentaires :

« Je ne me sens pas bien, je me suis jamais senti aussi mal de ma vie. Mentalement, il n'y a rien qui va ».

« Je vis ma meilleure vie ! Le confinement m'a permis de profiter de choses que je faisais moins ».

Certains élèves déclarent avoir été en contact régulièrement avec leurs enseignants, mais d'autres jamais ou presque jamais… Ces disparités de situations sont à mettre en lien avec l'importante marge de manœuvre laissée aux équipes éducatives dans la mise en œuvre des modalités de transmission du travail et de maintien du lien social, qui a conduit à des pratiques différentes entre écoles et entre enseignants.

Le bien-être des élèves

Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, **la majorité des élèves se déclarent assez peu stressés** par le travail scolaire, moins stressés en fait qu'en 2018 lors d'une enquête comparable ; ceci pourrait s'expliquer par la suppression des examens de fin d'année et plus largement du caractère certificatif du travail proposé par les enseignants. La figure 2 concerne les élèves des 2e et 3e degrés du secondaire (les plus nombreux parmi les répondants). Précisons que les élèves du 1er degré sont globalement assez nettement moins stressés encore.

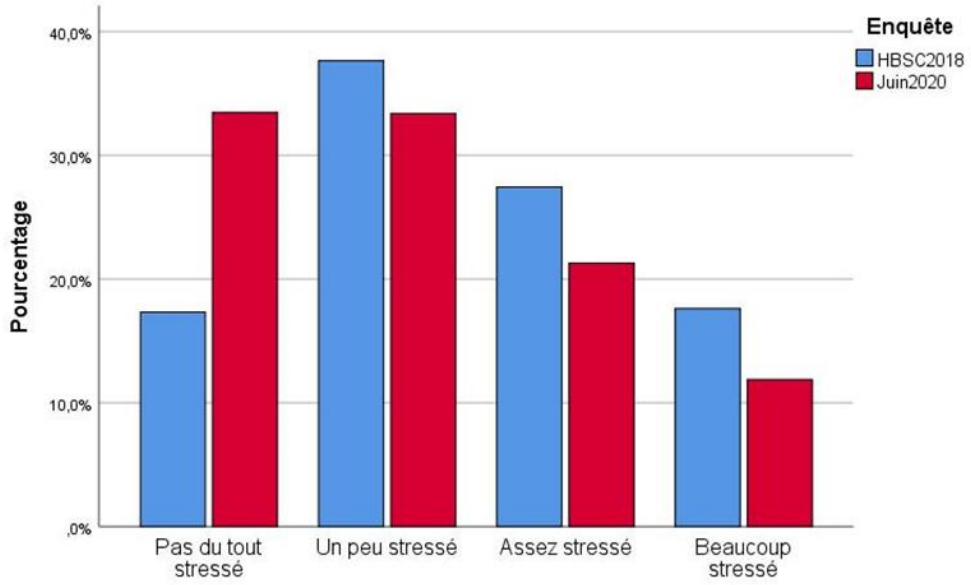

Figure 2. Stress lié au travail scolaire (2e et 3e degrés du secondaire).

Les jeunes déclarent plus fréquemment éprouver des **émotions positives** (joie, intérêt, optimisme) que des émotions à valence négative (anxiété, tristesse). Le sentiment d'ennui est quant à lui assez fréquent. Ils ne déclarent pas non plus davantage de plaintes psychosomatiques que lors d'une enquête comparable menée en 2011. Le seul « symptôme » rapporté fréquemment est une difficulté à se concentrer. Les commentaires libres laissés par certains élèves confirment cette difficulté à se concentrer, certains attribuant cela à une difficulté à s'organiser et à instaurer pour soi-même un rythme et un cadre de travail adéquat :

« Plus on est confinés longtemps, plus mes capacités de concentration diminuent et ma motivation également. Le fait de travailler seule et sans encadrement d'adultes/de professeurs ne me rassure pas dans mon apprentissage ».

Contrairement à d'autres sondages en ligne s'adressant à une population plus large (notamment des adultes), les données de l'enquête ne montrent globalement pas d'indice d'une augmentation massive du mal-être des adolescents.

La motivation des élèves

Ici aussi, on observe d'importantes disparités : certains élèves sont tout à fait démotivés et d'autres sont très motivés. Comme évoqué plus haut, trois dimensions motivationnelles ont été appréhendées : la valeur attribuée au travail scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement dans les activités scolaires.

Globalement, le travail scolaire est jugé comme *important* par trois-quarts des élèves, *utile* par la moitié et *intéressant* par un tiers des élèves seulement. Près de 40% des élèves déclarent que les activités proposées les ennuient et environ 45% des élèves ont l'impression de travailler pour pas grand-chose. On notera les proportions relativement importantes d'élèves qui ne se positionnent pas par rapport à ces items.

	Pas du tout ou plutôt pas d'accord	**Ni d'accord, ni pas d'accord**	**Plutôt ou tout à fait d'accord**
Ce que j'apprends est utile.	22,2%	27,9%	**49,8%**
C'est important pour moi de bien faire le travail qui m'est demandé.	9,6%	18,2%	**72,3%**
Les activités proposées me font découvrir des choses très intéressantes.	31,2%	34,4%	**34,4%**
La plupart de ces activités m'ennuient profondément.	32,6%	29,3%	38,2%
J'ai l'impression de travailler beaucoup pour pas grand-chose.	32,4%	22,9%	44,7%

Tableau 1. Valeur attribuée au travail scolaire

Le *sentiment d'efficacité personnelle* a été mesuré au travers de 6 items spécifiques à la situation de (dé)confinement : dans la situation actuelle, « je suis capable de réaliser facilement ce qu'on me demande pour l'école » ; « je suis certain que je peux comprendre ce que l'on apprend pour le moment » ; « j'arrive à réaliser correctement mon travail » ; « il y a des parties de la matière que je n'arrive pas à comprendre », « j'ai confiance en mes capacités à réussir les cours l'an prochain » ; « je m'inquiète du retard pris dans les apprentissages cette année ». Y ont été ajoutés 3 items pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en général : « de manière générale, je sais que je suis capable de bien réussir à l'école » ; « comparé aux autres élèves, je ne suis pas très bon à l'école » ; « j'apprends vite dans les matières scolaires ».

L’indice moyen du sentiment d’efficacité personnelle pour les activités proposées pendant le (dé)confinement est inférieur (2,48) à celui du sentiment d’efficacité personnelle en général (2,83). Par ailleurs, un des items avait été proposé de façon comparable lors d’une enquête menée en 2011 auprès d’élèves de 3e secondaire : « je suis certain que je peux comprendre ce que l’on apprend pour le moment ». En juin 2020, les élèves semblent se sentir moins capables de comprendre ce qu’ils apprennent en ce moment qu’en 2011.

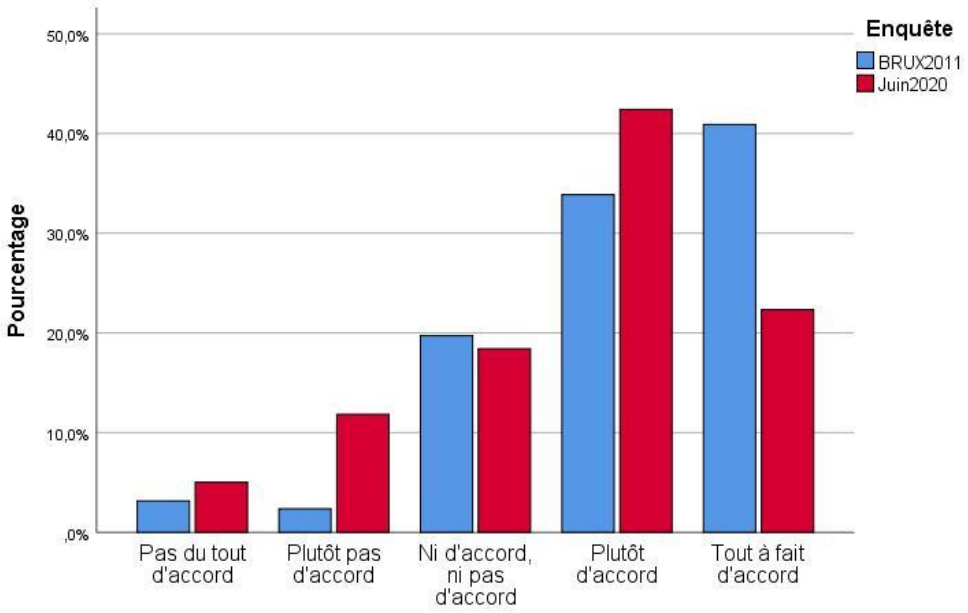

Figure 3. Je suis certain que je peux comprendre ce que l’on apprend pour le moment (élèves de 3e secondaire).

La troisième dimension motivationnelle était *l'engagement dans les activités scolaires.* Environ 80% des élèves déclarent s'être impliqués dans le travail proposé. On note toutefois qu'à peine plus d'un quart des élèves (26,7%) déclarent avoir posé régulièrement des questions aux enseignants pour mieux comprendre. Les nombreux commentaires libres à ce sujet apportent quelques éléments d'explication :

« Si on a une question à poser au prof, c'est compliqué car il n'est pas là ».

« Je ne me sens pas bien pour les cours car je ne peux pas poser les questions que je voudrais face aux professeurs et je ne suis plus en contact qu'avec deux d'entre eux ».

	Jamais ou rarement	**Parfois**	**Souvent ou très souvent**
Je fais ce que les enseignants me demandent.	5,9%	10,6%	**83,4%**
Je m'applique pour faire mon travail.	6,3%	15,2%	**78,5%**
J'essaie vraiment de répondre quand une question m'est posée ou une activité proposée.	9%	16,2%	**74,7%**
Je pose des questions aux enseignants pour mieux comprendre.	43,3%	30%	26,7%
Je fais semblant de travailler.	**79,1%**	14%	7%
Je n'essaie même pas de le faire.	**84,8%**	9,3%	5,9%

Tableau 2. Engagement dans les activités scolaires

Les analyses soulignent l'importance d'avoir fréquemment des contacts avec les enseignants pour tous les aspects de la motivation et principalement pour l'engagement dans le travail scolaire. Cependant, seule une courte majorité des élèves rapportent avoir eu régulièrement des contacts avec leurs enseignants. Un peu moins de 70% des élèves ont reçu régulièrement du travail de leurs enseignants. À peine plus de la moitié (54%) ont été régulièrement en contact avec leurs enseignants via des cours, des échanges de messages, de vidéos ou autres.

Dans la situation actuelle,	**Jamais ou moins d'une fois par semaine**	**Environ une fois par semaine**	**2-3 fois par semaine ou plus**
je reçois du travail scolaire à faire à la maison.	12,2%	20,3%	67,5%
j'ai des contacts avec un ou des enseignants	19,6%	26,2%	**54,2%**
je discute « de vive voix » avec un ou des enseignants	65,1%	19,1%	15,8%

Tableau 3. Contacts avec les enseignants

Les analyses mettent également en évidence l'importance du soutien perçu de la part des enseignants pour les différentes variables motivationnelles, tout particulièrement pour la valeur perçue du travail scolaire. La perception du soutien des enseignants explique à lui seul 18% de la variance de la valeur perçue. En d'autres termes, les élèves qui perçoivent que leurs enseignants s'intéressent à eux et sont disponibles pour les soutenir dans leurs apprentissages trouvent davantage que le travail à domicile

est intéressant, utile ou important, se sentent davantage capables de réaliser le travail qui leur est demandé et s'y impliquent également davantage.

Une majorité d'élèves se sont sentis soutenus par leurs enseignants. Toutefois, près d'un tiers des élèves déclarent que leurs enseignants ne s'intéressent que très rarement à ce que les élèves vivent ou ne prennent que très rarement le temps d'échanger à propos de la situation particulière qu'ils vivent. Le soutien social ou émotionnel a été moins présent que le soutien académique (scolaire).

Mes enseignants,	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent
s'intéressent vraiment à ce que les élèves vivent.	28,6%	32,5%	38,9%
laissent les élèves se débrouiller seuls avec leurs difficultés.	**60,7%**	22%	17,2
prennent le temps d'échanger avec les élèves à propos de la situation particulière que nous vivons.	33,8%	29,6%	37%
n'hésitent pas à réexpliquer quelque chose si on le demande.	12%	18,2%	**69,8%**
donnent des consignes claires qui nous aident à savoir ce qu'il faut faire.	14,2%	26,3%	**59,5%**
s'adaptent aux difficultés que les élèves rencontrent.	22,4%	28%	**49,6%**

Tableau 4. Perception du soutien des enseignants

Parmi les commentaires libres, les élèves ont évoqué la disponibilité des enseignants et le fait de répondre (dans un délai raisonnable) à leurs questions comme des aspects importants. Les propos des élèves soulignent également que recevoir un retour sur le travail qu'ils ont réalisé joue un rôle essentiel dans leur motivation. Ils sont notamment demandeurs de feedbacks individualisés (plutôt que d'un simple correctif envoyé à tous) :

« Certains professeurs ont beaucoup été présents pour moi et les camarades et ont vraiment cherché à ce que l'école à distance se passe bien. D'autres […] nous expliquaient qu'ils avaient la flemme de corriger nos travaux puisque de toute façon ils étaient formatifs et pas certificatifs. Pas très motivant pour travailler… »

« Les retours de mes profs me "sur-motive". […] Le fait de travailler chez moi et le fait que mes profs m'envoient très souvent des retours positifs sur mes travaux m'ont fait découvrir une autre moi et me motive pour la suite de mon apprentissage ! »

Les analyses approfondies suggèrent que le bien-être des élèves est davantage lié au soutien social (relationnel) des enseignants (par exemple, mes enseignants s'intéressent vraiment à ce que les élèves vivent ou prennent le temps d'échanger par rapport à la situation particulière que nous vivons). La motivation des élèves dépendrait quant à elle plus du soutien académique (pédagogique).

Conclusion et implications pédagogiques

Plusieurs implications pratiques peuvent être tirées de l'analyse de ces données. Tout d'abord, ces données confirment l'importance de réinstaurer l'obligation scolaire sous peine d'augmenter les inégalités entre élèves. En effet, les élèves défavorisés ou en difficulté scolaire sont proportionnellement moins retournés à l'école lorsqu'ils en avaient la possibilité.

Ensuite, elles offrent un aperçu de l'état d'esprit des jeunes en perspective de la rentrée. En septembre, les enseignants vont retrouver des élèves qui ont vécu la situation de manière très variable : une parenthèse propice à l'épanouissement pour certains, une terrible période de solitude ou de drames pour d'autres. Il est important pour les enseignants d'avoir cela à l'esprit au moment de renouer les liens avec chacun en début d'année. Pour les acteurs de la santé en contexte scolaire, une approche universelle concernant d'éventuels problèmes de santé mentale auprès de tous les élèves ne semble pas spécialement adaptée. L'ensemble des élèves n'ont pas vécu, comme certains le craignaient, une situation proche d'un traumatisme lors du confinement. Par contre, certains élèves auront besoin d'un suivi particulier. Il importe que les différents acteurs de l'école soient attentifs et à l'écoute pour repérer et orienter ces élèves en fragilité vers les services adéquats. C'est sans doute chez les jeunes déjà en difficulté ou vulnérables avant le confinement que les conséquences en termes de bien-être risquent d'être les plus palpables. Tout comme en situation de confinement, le soutien pédagogique et social des enseignants va s'avérer primordial.

En ce qui concerne la motivation, les données récoltées tendent à montrer que les élèves se sont sentis moins capables de réaliser ce que l'on attendait d'eux lors du confinement. Reconstruire cette confiance en leurs capacités semble essentiel, notamment en fournissant à tous les élèves des tâches permettant d'expérimenter des situations de réussite, alors même que l'on pourrait être tenté d'avancer rapidement dans la matière pour rattraper le temps perdu. A nouveau, ce soutien pédagogique sera probablement d'autant plus important pour les élèves ayant déjà rencontré des difficultés par le passé.

Enfin, ces données fournissent des balises pour les situations d'enseignement à distance. Tout d'abord, maintenir des contacts avec les élèves est essentiel pour leur motivation et leur bien-être. Pris par le temps ou par manque d'habitude d'une utilisation des outils numériques à des fins pédagogiques, certains enseignants pourraient faire le choix d'envoyer uniquement du travail à réaliser (par mail, par exemple) sans réellement prendre contact, se disant que cela est mieux que rien. Les données récoltées indiquent cependant que cette croyance est erronée et que les élèves ayant reçu énormément de travail sans réel suivi ou prise de contact de la part de leurs enseignants ne se sentaient parfois plus capables de le réaliser, avec le risque de se décourager :

« Quand je vois tout le travail qu'on nous envoie, sans explication, j'ai envie de pleurer. Je me dis que je n'y arriverai jamais ».

« Je trouve que les professeurs ont pris trop peu de contacts visuels et en direct avec nous. Il n'y a pas eu de suivi pour les devoirs ».

« Beaucoup trop de travail. Les profs ne s'intéressent pas à notre ressenti par rapport à la situation ».

Ensuite, échanger oralement avec l'enseignant apparait comme important pour les élèves, que ce soit pour favoriser leur compréhension ou soutenir leur motivation. La mise en place de cours en visioconférence pourrait être une piste intéressante mais à condition d'être attentif à différents aspects : répartition appropriée au sein de la journée et de la semaine, limite de leur nombre et de leur durée (en prenant en considération les capacités cognitives et attentionnelles des élèves face à un écran), garantie d'accès au contenu pour tous, etc.

En ce qui concerne les difficultés de concentration exprimées par un certain nombre d'élèves (se disant pourtant habituellement motivés par les activités d'apprentissage), cela met en évidence l'importance de fournir un cadre de travail clair et structurant pour ceux devant rester à domicile. Prioritairement, les modalités utilisées par l'école et les enseignants pour communiquer et transmettre le travail ne devraient pas constituer une surcharge cognitive pour les élèves. Au vu des expériences rapportées par ces-derniers, il apparait essentiel de veiller à réduire le nombre d'outils et de plateformes

informatiques utilisés pour une même classe. Le travail à domicile devrait également être réparti adéquatement dans le temps (notamment les dates de remise des travaux), ce qui implique une plus grande concertation entre enseignants du secondaire. De même, veiller au caractère prévisible des demandes scolaires apparait important pour permettre à l'élève d'organiser et planifier son travail, ainsi que faire parvenir les demandes de travail pendant les heures « scolaires » (et non en soirée ou pendant le week-end). Notons toutefois qu'aider à structurer le temps scolaire à domicile ne signifie pas pour autant imposer à l'élève un cadre rigide et « contrôlant ». Laisser de l'autonomie aux élèves est essentiel, et probablement d'autant plus en contexte de pandémie. De nombreux élèves ont notamment rapporté avoir mis à profit cette période pour réaliser d'autres apprentissages « non scolaires » ou bien pour se consacrer à des passions, ce qui aurait contribué selon eux à leur bien-être mais également parfois à leur motivation scolaire en ce contexte particulier. Enfin, au-delà des modalités favorisant la structuration du temps scolaire à domicile, former explicitement les élèves à l'auto-régulation et l'auto-organisation pourrait également être pertinent pour favoriser la concentration, notamment chez les plus jeunes. Notons que former préalablement aux outils technologiques apparait également comme nécessaire pour ces élèves.

La mise en œuvre de ces recommandations implique toutefois que les enseignants soient eux aussi informés, formés et soutenus afin d'adapter leurs pratiques. En effet, la situation de pandémie a probablement réduit les opportunités d'échanges entre collègues mais aussi les possibilités de retour de la part des élèves. Dans un contexte inédit d'enseignement à distance en situation de pandémie, les directions d'école ont sans doute également un rôle essentiel à jouer pour favoriser la collaboration au sein de l'équipe éducative (au-delà de la coordination des outils technologiques) et ainsi permettre le développement et la diffusion de pratiques soutenant la motivation et le bien-être des élèves.