

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

**Quels sont les adjuvants de
l'apprentissage en ligne selon la
théorie de l'autodétermination
pour un public d'apprenants
adultes ?**

**DUFOUR Jody
1128-18-00**

**Promoteur : Mikaël De Clercq
Accompagnateur : Quentin Brouhier
Lectrice : Laura Avila Salamanca**

Année académique : 2021 – 2022

REMERCIEMENTS

Pour commencer, je souhaiterais remercier mon sous-groupe de la FOPA qui m'a procuré le soutien, l'énergie et la motivation nécessaires pour mener à bien ce travail. Dans un deuxième temps, mon promoteur monsieur De Clercq et mon accompagnateur monsieur Brouhier pour leurs précieux conseils, la relecture et l'accompagnement réalisé tout au long de ce mémoire.

Ensuite, j'aimerais également remercier madame Salamanca, présente en tant que lectrice au niveau de mon jury de défense du mémoire ainsi que les différentes personnes ayant accordé de leur temps pour la lecture de ce travail.

Enfin, l'école de promotion sociale et son directeur, monsieur Lemoine qui m'a permis de réaliser cette recherche qualitative auprès des apprenants de son établissement scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GENERALE	4
PARTIE THEORIQUE.....	6
CHAPITRE 1 : COMMENT DÉFINIR LA MOTIVATION SCOLAIRE ET QUELLES SONT SES DIFFÉRENTES COMPOSANTES ?.....	6
1. Définition de la motivation.....	6
2. Les composantes de la motivation	6
3. La théorie de l'autodétermination	7
4. L'intégration organismique.....	7
5. Les besoins psychologiques de base	10
6. Le modèle de l'expectancy-value	11
7. L'autorégulation	13
8. L'engagement de l'apprenant.....	14
CHAPITRE 2 : L'APPRENANT ADULTE.....	16
1. Définition de l'apprenant adulte	16
2. L'engagement de l'apprenant adulte.....	17
CHAPITRE 3 : L'APPRENTISSAGE EN LIGNE.....	21
1. Définition de l'apprentissage en ligne	21
2. Le modèle d'acceptation des technologies.....	22
3. Les éléments favorisant l'apprentissage en ligne.....	23
CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE	25
PARTIE EMPIRIQUE	26
CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE	26
1. Choix de la recherche qualitative et de l'échantillon	26
2. Réalisation du guide d'entretien.....	29
3. Déroulement des entretiens	30
4. Retranscription et codage des entretiens	31
CHAPITRE 2 : RÉSULTATS	34
1. La capacité à construire ses savoirs et savoir-faire.....	34
2. Cadre scolaire qui limite la solitude	38
3. L'organisation du travail seul.....	42
4. L'appartenance à un groupe.....	44
5. L'incompétence de l'apprenant	48
6. Le travail en autonomie.....	51
7. Synthèse des résultats	53
CHAPITRE 3 : DISCUSSION	56
1. Faisons parler les résultats.....	56
2. Limites et perspectives futures	59
CONCLUSION GENERALE	62
BIBLIOGRAPHIE.....	64
TABLE DES ANNEXES	70

INTRODUCTION GENERALE

Dans un contexte sanitaire délicat entraînant une obligation d'employer un enseignement hybride, les apprenants sont amenés à suivre les activités d'apprentissage majoritairement à distance. L'apprentissage en ligne apporte certains bénéfices aux apprenants tels que le travail en autonomie, la gestion du temps, le développement de compétences supplémentaires... Cependant, d'autres éléments de cette modalité pédagogique risquent d'entraver l'apprentissage tel que l'isolement, le manque d'aide, le manque de contacts sociaux, l'incompétence dans l'utilisation de la plateforme informatique... Dès lors, il serait intéressant de se questionner sur la façon de favoriser les bénéfices et de limiter les risques et une question à se poser à ce sujet serait: qu'est-ce qui favorise l'engagement des étudiants dans ce style d'apprentissage ? Selon la théorie de l'auto-détermination, trois besoins psychologiques de base doivent être satisfaits (autonomie, compétence et appartenance sociale) pour qu'un apprenant s'engage dans une tâche.

Ces derniers temps, beaucoup de reportages de presse portent sur la difficulté de l'apprentissage en ligne et du retour en présentiel pour les étudiants traditionnels : étudiants de l'enseignement secondaire, de l'enseignement universitaire ou de l'enseignement supérieur. Dans ces derniers, les étudiants parlent d'un certain mal-être, d'un décrochage dans l'apprentissage en distanciel et d'une envie de retourner en classe. Les étudiants traditionnels se sentent abandonnés car certains cours n'ont pas été adaptés à l'apprentissage en distanciel. De plus, ils ont perdu les interactions sociales dans leurs relations entre élèves et élèves-enseignants et ne se sentent pas aidés. Cependant, peu de reportages portent sur l'enseignement en promotion sociale et les apprenants adultes. Ce public semble quelque peu oublié. En effet, dans la littérature, cela semble identique. Les principaux champs d'études s'intéressent soit à un public d'enseignement secondaire (Jang, Kim, & Reeve, 2016), soit à un public suivant un parcours académique classique universitaire (Shapiro, Lee, Roth, Li, Çetinkaya-Rundel, & Canelas, 2017), (Valantinaitė, & Sederevičiūtė-Pačiauskienė, 2020). Mais très peu d'études portent sur les spécificités du parcours des apprenants adultes. Néanmoins, certaines études portent bien sur des publics adultes mais il s'agit dans ce cas d'un enseignement utilisant les MOOCs (Heutte, Caron., Fenouillet, & Vallerand, 2016). De plus, dans les études déjà réalisées auprès des publics d'adultes en reprise d'études, des différences sont constatées au niveau de leur motivation et de

leurs objectifs (Vertongen, 2020, Van Meenen, De Clercq, De Viron & Frenay, 2021). De ce fait, les adultes en reprise d'études pourraient avoir une approche particulière en termes de difficultés et de facilités face à l'utilisation de l'apprentissage en ligne. Dès lors, il serait intéressant de voir les bénéfices et les contraintes des apprenants adultes face à l'apprentissage en ligne. De plus que ce public possède des responsabilités variées et différentes des jeunes adultes universitaires (Vertongen, 2020).

Dans un premier temps, les différentes théories de la motivation permettant d'expliquer l'investissement des adultes dans un dispositif d'apprentissage en ligne seront développées. Ces théories permettront également de voir les bénéfices et les difficultés que les adultes côtoient. Dans un deuxième temps, une définition de l'apprenant adulte sera construite. Par la suite, le dispositif de l'apprentissage en ligne sera défini. Après cette partie théorique, une deuxième partie empirique apportera des informations sur la méthodologie de la recherche ainsi que sur les résultats obtenus dans cette étude. Ce mémoire se terminera par la discussion qui apportera un retour critique des résultats par rapport à la théorie ainsi que les différentes limites et perspectives futures liées à cette recherche. Enfin, la conclusion analysera à nouveau les résultats en regard de la question de recherche et des pertinences scientifique et sociale établies au début de ce mémoire.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : Comment définir la motivation scolaire et quelles sont ses différentes composantes ?

Ce chapitre se concentrera sur le modèle hiérarchique de la motivation et sur le modèle des attentes et valeurs. L'objectif principal de ce chapitre est de cibler les éléments permettant d'élaborer une motivation autodéterminée. Dans un premier temps, une brève définition de la motivation sera élaborée. Par la suite, les différentes composantes de la motivation seront présentées. Enfin, les aboutissants de cette motivation sur l'individu seront établis dans le contexte de l'éducation des apprenants adultes.

1. Définition de la motivation

La motivation est un processus complexe permettant de comprendre la cause des actions d'un individu mais ce n'est pas le seul élément qui guide la motivation. Elle permet aussi d'expliquer le sens du comportement de l'individu et de voir ce qui soutient ce comportement. Selon Fenouillet (2016), la motivation est définie comme *« une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. »*

2. Les composantes de la motivation

Le modèle hiérarchique définit trois types de motivation ainsi que les facteurs les influençant et les conséquences qui peuvent en découler (Paquet & Vallerand, 2016). Il exposera également le modèle de l'expectancy-value (Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa & Vertongen, 2009) et mettra ces deux principes en relation.

Le modèle hiérarchique distingue trois types de motivation qui sont la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et l'amotivation.

L'amotivation est une absence totale de motivation. L'individu n'éprouve aucun intérêt pour réaliser une activité quelconque. De ce fait, il ne s'engagera pas dans cette activité.

La motivation intrinsèque est présente lorsqu'une personne effectue une activité pour le plaisir que celle-ci lui procure.

Enfin, la motivation extrinsèque est présente lorsqu'une personne effectue une activité dans l'objectif d'obtenir une récompense ou éviter une punition. La personne est davantage motivée par un élément extérieur. Dans ce dernier type de motivation, il existe 4 formes de régulation (régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée et régulation intégrée) (Ryan & Deci, 2017). Parmi toutes ces motivations, celle qui semble être la plus adéquate dans un apprentissage scolaire est la motivation extrinsèque à régulation intégrée. En effet, dans un dispositif de formation institutionnalisée, une motivation extrinsèque à régulation intégrée favorise les apprentissages de l'individu (Heutte, Caron, Fenouillet & Vallerand, 2016).

Il est dès lors plus important de s'intéresser aux différentes régulations de la motivation extrinsèque. Ces dernières ont été développées dans une des six mini-théories de l'autodétermination.

3. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'intégration organismique et les besoins psychologiques sont les deux mini-théories de l'autodétermination qui seront évoquées dans la suite de ce travail. La première développe les quatre formes de motivation extrinsèque en les situant sur un continuum d'intériorisation et d'intégration au sein de l'individu. La seconde parle des trois besoins psychologiques de base alimentant les différentes motivations de l'individu.

4. L'intégration organismique

La régulation externe est une motivation alimentée par des récompenses ou des punitions. Seuls les éléments externes permettent d'améliorer cette motivation. Lors d'une absence de punition ou de récompense, la motivation diminue et tend à disparaître. Il s'agit donc d'une motivation discontinue, devant sans cesse être alimentée. Elle est totalement contrôlée. En l'absence de contrôle, le comportement change. Cette motivation ne semble pas la plus adéquate dans un apprentissage en distanciel. En effet, lors d'une étude menée auprès de 106 étudiants adultes de l'université de Vilnius, ceux-ci mentionnaient le contrôle de l'enseignant comme un facteur favorable à l'apprentissage en ligne. En fin d'expérience, ce facteur ne fut plus

mentionné (Valantinaitė & Sederevičiūtė-Pačiauskienė, 2020). Ils démontrent qu'en début d'expérience, les étudiants possédaient une motivation à régulation externe et avaient le besoin d'être récompensé par l'enseignant. Par la suite, cette motivation fut modifiée car elle est moins propice à l'apprentissage. En effet, dans une étude menée sur 407 élèves de l'enseignement secondaire coréen, Jang, Kim & Reeve (2016) ont démontré que les étudiants se désengagent lorsqu'ils perçoivent le contrôle exercé par l'enseignant.

Dans la régulation introjectée, le contrôle n'est pas toujours présent. L'individu a intériorisé une partie de la motivation en adoptant une régulation sous forme d'une valeur propre à la personne. Il pourra suivre un comportement car il pense que ce dernier lui apportera des éléments positifs ou sera en concordance avec une de ses valeurs. La plupart des étudiants universitaires de plusieurs pays américains et africains mentionnent en effet des motifs de motivation intrinsèque lorsqu'ils justifient le fait d'utiliser les MOOC (Shapiro, Lee, Roth, Li, Çetinkaya-Rundel & Canelas, 2017). Les motifs les plus souvent évoqués sont le désir d'apprendre de nouvelles connaissances, le plaisir du travail et l'intérêt personnel.

La troisième régulation est la régulation identifiée. Dans celle-ci, la personne prend conscience des points positifs de son comportement. Il intériorise ces derniers afin de guider son comportement.

La dernière forme de motivation extrinsèque est la régulation intégrée. Il s'agit de la régulation la plus intériorisée et la plus autodéterminée. La personne intègre son comportement à l'ensemble de ses valeurs. C'est ce type de régulation qui entrainera un meilleur engagement des apprenants et une meilleure autodétermination des apprenants (Ryan & Deci, 2017), comme le montre la figure n° 1.

Pour obtenir une motivation autodéterminée, il faut que l'individu soit satisfait au niveau de trois besoins psychologiques de base : besoin d'autonomie, d'appartenance sociale et de compétence (Hospel, 2015). Ceci est la théorie des besoins psychologiques (la seconde mini-théorie de l'autodétermination).

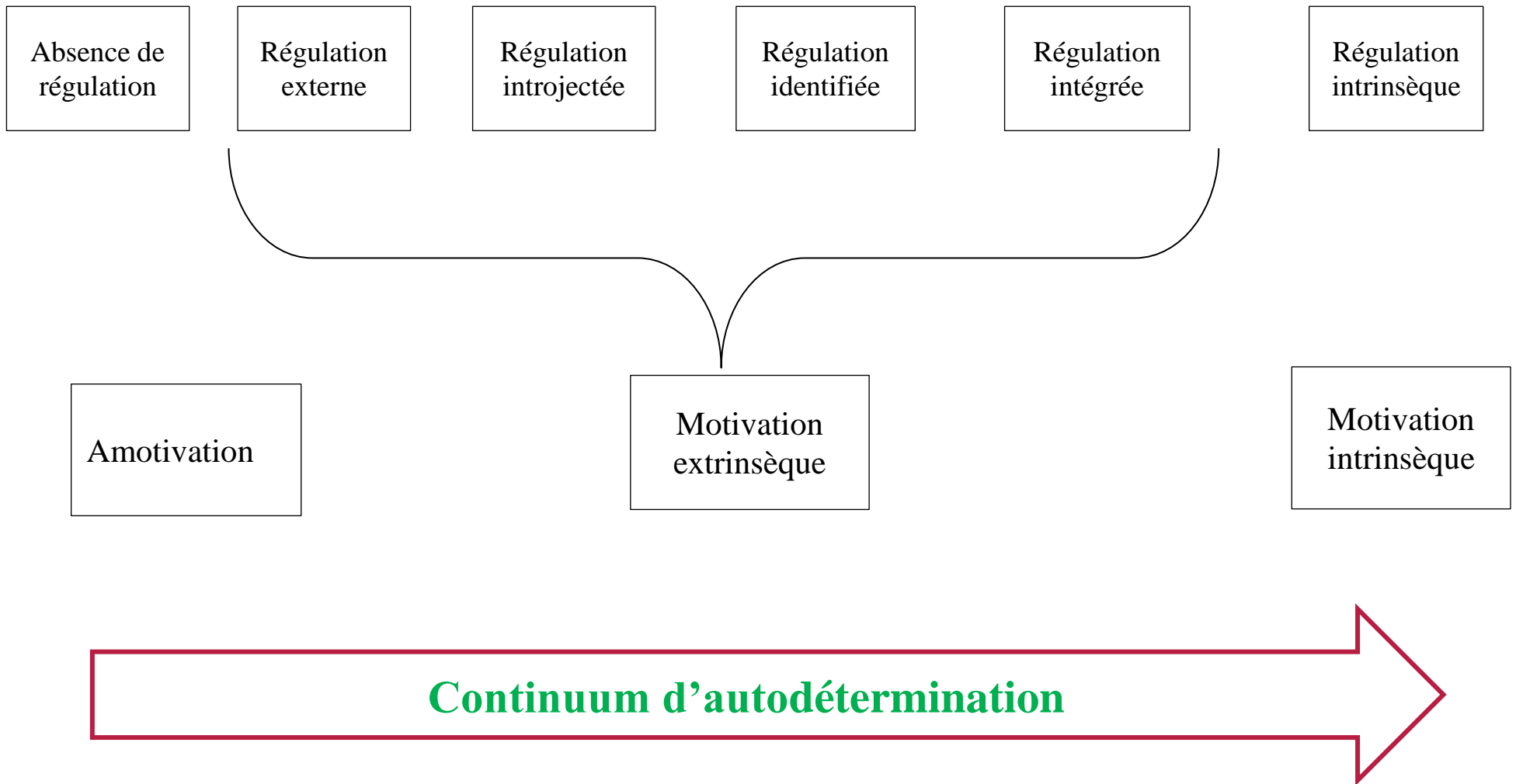


Figure n° 1 : Modèle de l'intégration organismique selon Ryan & Deci.

5. Les besoins psychologiques de base

Le besoin d'autonomie est le sentiment d'être responsable des choix, des actions et du comportement utilisés dans son parcours pédagogique. En effet, Bronson (2016) prouve, à travers une étude menée sur des étudiants infirmiers de dernière année de Floride, que la motivation autonome influence l'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages. Dans une autre étude menée auprès d'étudiants de 3^e cycle en sciences sociales de l'université de Vilnius, les étudiants mentionnent que le contrôle de l'enseignant est un élément favorable à l'apprentissage. En fin d'expérience, cet élément n'est plus mentionné. Ils mentionnent même que l'apprentissage en ligne permet d'apprendre à son rythme (Valantinaitė & Sederevičiūtė-Pačiauskienė, 2020). Ceci montre donc l'importance de l'autonomie dans leurs apprentissages. Une troisième étude menée auprès d'adolescents coréens de l'enseignement secondaire démontre que les étudiants restent plus engagés lorsqu'ils ressentent un soutien en autonomie (Jang, Kim & Reeve, 2016).

De plus, un contrôle trop présent exercé par l'enseignant diminue l'engagement des apprenants. En effet, lorsque l'étudiant perçoit un contrôle de la part d'un pair sur son apprentissage, celui-ci ne se sent pas acteur de son comportement et ne peut approuver ses actions (Weinstein, Przybylski & Ryan, 2012). C'est ce que des étudiants en sciences sociales de l'université de Vilnius ont mentionné dans une étude. Ces apprenants citaient le contrôle de l'enseignant comme un élément favorable à l'apprentissage en ligne en début de séquence. Par contre, en fin de parcours, ils n'ont plus mentionné ce facteur et évoquaient plutôt le fait que l'apprentissage en ligne permet d'avancer à son propre rythme (Valantinaitė & Sederevičiūtė-Pačiauskienė, 2020). Cet élément fait donc référence au besoin d'autonomie dont les personnes ont besoin. En leur permettant d'avancer à leur rythme sans contrainte, ils peuvent satisfaire ce besoin et s'engager davantage dans leurs apprentissages.

Le besoin d'appartenance sociale est la perception de la personne d'appartenir à un groupe partageant les mêmes valeurs et les mêmes croyances que cet individu (Hospel, 2015). Butz & Stupnisky (2017) mentionnent l'importance des relations entre les individus dans un apprentissage. En effet, ces dernières augmentent le besoin d'appartenance au groupe et favorise ainsi l'engagement dans les apprentissages. Richardson, Maeda & Caskurlu (2017) sont du même avis en mentionnant la présence sociale comme un facteur important dans la persévérance de l'étudiant.

Le dernier besoin psychologique de base est le besoin de compétence. Celui-ci correspond au sentiment de la personne en ses capacités de réaliser une tâche (Hospel, 2015). Dans l'étude menée à l'université de Vilnius auprès d'étudiants en sciences sociales, l'auteur mentionne l'importance de s'assurer des connaissances des apprenants dans l'utilisation de l'outil informatique (Valantinaitė & Sederevičiūtė-Pačiauskienė, 2020). En effet, un étudiant se sentant compétent, sera plus persévérant dans ses apprentissages. À contrario, un élève, éprouvant des difficultés dans la gestion du support d'apprentissage, pourrait décrocher plus vite et stopper son apprentissage.

6. Le modèle de l'expectancy-value

Une autre théorie apportant des éléments de réponse sur la poursuite d'une régulation intégrée et donc d'une motivation autodéterminée par l'apprenant, est la théorie motivationnelle des attentes et des valeurs. Deux éléments vont nourrir la motivation : les attentes de la personne face à une situation d'apprentissage et la valeur accordée à cette dernière (Jézégou, 2019). Les attentes correspondent au succès attendu par l'étudiant pour réussir une tâche. Ces dernières sont nourries par son sentiment d'efficacité personnelle et par sa perception de contrôle sur cette tâche. Ces différents éléments semblent correspondre au besoin de compétence élaboré dans la théorie de l'autodétermination. En effet, un étudiant s'engagera dans une tâche s'il pense avoir les aptitudes nécessaires pour atteindre la réussite de cette dernière (Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa & Vertongen, 2009). Une étude comparative réalisée auprès d'étudiants universitaires de différents pays montre que les étudiants mentionnent les mauvaises expériences du passé et les difficultés lors de l'utilisation de l'apprentissage en ligne pour justifier leur sentiment plus négatif face à l'utilisation des MOOC (Shapiro, Lee, Roth, Li, Cetinkava-Rundel & Canelas, 2017). Ceci montre que plus un étudiant pense posséder les aptitudes face à l'utilisation de l'outil informatique, plus il s'engagera dans ses apprentissages.

Le second élément nourrissant la motivation est la valeur accordée à la tâche d'apprentissage. Cette dernière comporte quatre dimensions telles que l'importance, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût. L'importance est le degré accordé par l'individu à bien réussir sa tâche. La valeur intrinsèque correspond à la motivation intrinsèque puisqu'il s'agit du plaisir éprouvé par l'individu lors de la réalisation d'une tâche. Ces deux éléments sont reliés à la motivation intrinsèque et à la motivation

extrinsèque autodéterminée. En effet, l'importance accordée à l'apprentissage dépendra du degré et de la nature de la motivation de l'individu. Plus la personne sera motivée et engagée, plus l'importance sera augmentée. Dans une étude menée auprès de 531 participants (âgés majoritairement de 24 à 40 ans) à un MOOC d'une HEC de Montréal, une relation est établie entre les valeurs, les attentes et les buts des apprenants. Cette étude a mis en avant que les attentes et valeurs prédisent davantage des buts intrinsèques. Ces derniers influent sur l'engagement des apprenants. En d'autres mots, plus l'apprenant possède une motivation intrinsèque, alimentée par des valeurs et des attentes, plus il sera engagé dans ses apprentissages (Poellhuber, Roy & Bouchoucha, 2016).

Une seconde étude menée auprès de 270 étudiants universitaires a montré qu'il existait une relation entre l'engagement cognitif et l'auto-efficacité de ces apprenants. En effet, plus les attentes de ces étudiants et le jugement en leurs capacités sont élevés, plus leurs résultats sont gratifiants (Aguilera-Hermida, 2020).

Le troisième élément de la théorie des attentes et valeurs est l'utilité perçue de la tâche. Cet élément correspond à l'atteinte des buts poursuivis par l'individu. Ces buts peuvent être actuels ou futuristes. Des étudiants universitaires de pays africains et américains mentionnent leur sentiment positif dans l'utilisation des MOOC en évoquant une motivation intrinsèque telle que l'acquisition de connaissances ou un intérêt personnel (Shapiro, Lee, Roth, Li, Cetinkava-Rundel & Canelas, 2017). De ce fait, ces étudiants poursuivent un but propre à l'utilisation de l'outil informatique et seront donc plus motivés dans leurs tâches d'apprentissage. Par la poursuite de ce but, ils poursuivent également l'objectif d'accomplir leur besoin de compétence face aux nouvelles technologies.

Le dernier élément présent dans la théorie des attentes et valeurs est le coût. Celui-ci correspond aux éléments négatifs liés à l'engagement dans l'apprentissage et pouvant entraver ce dernier. Quatre dimensions sont présentes au niveau du coût de l'apprentissage : l'effort perçu, la perte d'alternatives valorisées, le coût psychologique de l'échec et l'effort extérieur au coût (Flake, Barron, Hulleman & McCoach, 2015). L'effort extérieur au coût permet de voir ce qui motive un étudiant dans une tâche après avoir pris en considération les autres éléments présents dans sa vie. Cet élément semble en cohérence avec les différents rôles tenus par un adulte en plus de sa vie d'étudiant (vie professionnelle, familiale...). Lors d'une étude menée auprès de 106 étudiants de 3^e cycle en sciences sociales, Valantinaitė & Sederevičiūtė-

Pačiauskienė (2020) montrent que les problèmes d'organisations telles que l'accès à internet et les perturbations de connexion sont des éléments défavorables à l'apprentissage. En effet, ceux-ci demanderont un coût supplémentaire aux étudiants afin d'atteindre leurs buts. Pour pouvoir diminuer ces coûts, les étudiants peuvent demander de l'aide auprès d'autres personnes telles que les professeurs. Une étude menée auprès d'étudiants pharmaciens montre que la recherche d'aide est positivement liée à une meilleure compétence académique perçue et à de meilleures relations entre étudiants et avec le corps enseignant (Payakachat, Gubbins, Ragland, Norman, Flowers, Stowe & Hastings, 2013). Ces éléments sont liés aux besoins de compétence et d'appartenance. En effet, le besoin de compétence est lié aux habiletés que possède l'étudiant pour réaliser une tâche et le besoin d'appartenance est lié aux relations qu'il possède avec les autres étudiants et les enseignants.

Les valeurs et les attentes sont influencées par les besoins psychologiques de l'individu. En effet, une étude menée auprès de 12 452 étudiants de première année d'université aux Philippines montre que le soutien social possède une association positive avec les attentes de l'individu et sa performance scolaire (Alipio, 2020). Cette même étude montre que la surcharge académique a une influence négative sur les attentes et les performances scolaires. De ce fait, les besoins de compétence et d'appartenance sociale influencent les attentes de l'individu.

7. L'autorégulation

Ces différents éléments favorisent l'autorégulation de l'individu. L'autorégulation est définie comme un processus constructif et actif par lequel les apprenants fixent leurs objectifs et maintiennent un contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements. En d'autres termes, ces individus sont capables d'être autonomes dans leurs apprentissages. De ce fait, les personnes ayant une motivation intrinsèque et autodéterminée pourront favoriser plus facilement l'autorégulation.

Ces deux éléments permettent d'alimenter la motivation de l'apprenant mais ce ne sont pas les seuls. D'un autre point de vue, l'engagement est la conséquence de la motivation mais peut être également une cause de motivation.

8. L'engagement de l'apprenant

Il existe trois types d'engagement : comportemental, cognitif et émotionnel (Jézégou, 2019). L'engagement comportemental correspond aux manifestations observables comme la participation, l'effort et la conduite positive (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). L'engagement cognitif apporte une notion plus qualitative. Il apporte une information sur la qualité et le degré d'investissement de l'engagement comportemental. Il correspond, selon Appleton, Christenson & Furlong (2008) à l'objectif de l'apprenant et à son investissement. L'engagement émotionnel apporte les émotions positives et négatives ressenties face aux différents apprentissages.

En effet, lors d'une étude menée auprès de 15 737 élèves de 8^e année dans des écoles publiques, Appleton, Christenson & Furlong (2008) affirment que des étudiants percevant davantage de soutien de la part de leurs enseignants, ont un niveau d'engagement plus élevé. Les enseignants favoriseraient l'engagement comportemental de ces étudiants. De ce fait, la motivation est renforcée et dans le cas d'une motivation autodéterminée, cela favoriserait leur autorégulation dans les apprentissages.

Ensuite, auprès de données recueillies sur 13 121 élèves de 8^e année, Appleton, Christenson & Furlong (2008) prouvent que le lien affectif de l'étudiant envers son école a une incidence sur sa réussite scolaire. En effet, lorsqu'un apprenant ressent un lien avec son école, son engagement émotionnel est présent. Il perçoit des émotions positives envers son établissement scolaire. De plus, son besoin d'appartenance est renforcé. Ces deux éléments favorisent la motivation autodéterminée de l'étudiant et donc, par conséquent, son autorégulation dans ses apprentissages.

Pour conclure cette première partie, l'apprenant vient avec ses attentes qui correspondent à son envie de réussir et avec la valeur qu'il accorde à la tâche. Ce dernier élément correspond aux buts qu'il poursuit et aux intérêts qui lui sont propres. Les attentes sont, quant à elles, alimentées par un besoin de compétence. Plus l'apprenant se sent compétent, plus son envie de succès sera grande. D'un autre côté, son besoin d'autonomie alimente la valeur accordée à la tâche. L'autonomie va permettre à l'apprenant de poursuivre des buts plus intrinsèques et porter un plus grand intérêt à son apprentissage. De plus, le besoin d'appartenance permettra d'influencer également les attentes de l'apprenant. En effet, plus il se sentira appartenir à un groupe

social ou à un établissement, plus il se sentira capable de réussir dans son apprentissage. Ces attentes et valeur accordée à l'apprentissage, alimentées par les trois besoins psychologiques de base, vont engendrer une motivation extrinsèque à régulation intégrée. Celle-ci correspond à une motivation hautement autodéterminée. Cette motivation influencera donc un engagement de l'apprenant. De ce fait, trois types d'engagement seront visibles. L'engagement comportemental et cognitif correspondant respectivement à la participation et à la poursuite d'un objectif. Ces deux engagements pourraient à nouveau alimenter les besoins d'autonomie et de compétence. En effet, plus l'apprenant est capable de définir son objectif et de participer à la réalisation de ce dernier, plus il sera autonome et compétent. D'un autre côté, l'engagement émotionnel apporte des émotions positives lors de l'apprentissage qui alimenteront un besoin d'appartenance et de compétence plus important. En effet, plus l'apprenant perçoit des émotions favorables dans son apprentissage au sein de son établissement, plus il se sent appartenir à ce dernier et plus sa compétence dans son apprentissage est améliorée. Ce maintien de la motivation autodéterminée permet à l'apprenant de continuer une autorégulation dans ses apprentissages. Autrement dit, l'apprenant est capable de définir ses objectifs et d'en assurer leur réalisation et le maintien de sa motivation. Cette autorégulation permet de maintenir la persévérance des étudiants dans un apprentissage puisque les individus capables de s'autoréguler auront une motivation extrinsèque plus autodéterminée (Jézégou, 2019). Cependant, ce processus demande beaucoup de temps et d'énergie à être mis en place (Cosnefroy, 2011) car il fait appel à beaucoup de ressources cognitives. Pourtant, beaucoup de contraintes sont présentes chez l'apprenant adulte. Je vais maintenant apporter une définition de l'apprenant adulte tout en faisant apparaître les différentes contraintes qui seront retenues ici.

Chapitre 2 : L'apprenant adulte

Étant donné que mon étude porte sur un public d'adultes de promotion sociale, il me semble important de définir ce public. Plusieurs définitions de l'adulte sont visibles dans la littérature et les différents auteurs ne semblent pas tous d'accord sur la signification donnée à ce terme (Vertongen, 2020).

1. Définition de l'apprenant adulte

L'adulte peut être défini selon différents points de vue notamment légal, social ou encore psychologique. Au niveau légal, une personne est considérée comme adulte à partir du moment où elle atteint l'âge de la maturité (18 ans). Sur le plan social, un adulte est considéré comme une personne possédant plusieurs types de responsabilité (Vertongen, 2020). En effet, un adulte doit allier une vie d'étudiant, de famille et professionnelle. Certains adultes possèdent encore d'autres rôles tels que le bénévolat et la politique. Cette idée est en adéquation avec la définition de l'adulte réalisée par Gashmardi (2009). Dans cette étude, l'adulte est défini comme une personne ayant atteint une indépendance affective et intellectuelle. Il est capable d'être autonome et de faire face à ses responsabilités. Ce point permet à l'apprenant adulte de planifier facilement ses apprentissages. Néanmoins, suite à ces divers rôles professionnels, familiaux et scolaires, ils éprouvent des difficultés dans la gestion de ces différentes fonctions (Van Meenen, De Clercq, De Viron & Frenay, 2021).

Une autre définition de l'adulte est de dire qu'il s'agit d'une personne étant en reprise d'études après un minimum d'une année d'interruption (Vertongen, 2020). Suite à cette définition, l'âge moyen à laquelle un étudiant est considéré comme adulte est de 23 ans pour une première année de baccalauréat en Belgique.

Selon Choy (2002), un apprenant adulte est considéré comme un individu n'ayant pas terminé des études secondaires et s'inscrivant tardivement dans l'enseignement supérieur. De plus, ils travaillent à temps plein et sont donc considéré comme indépendant financièrement. Ils sont également parents et possèdent des enfants à leur charge. Dans cette définition fournie par Choy (2002), il est important de retenir le fait qu'un apprenant adulte n'a pas terminé ses études secondaires et n'est donc pas en possession de son Certificat d'Enseignement de Secondaire Supérieur (CESS). Étant donné que le terrain utilisé pour cette recherche concerne un établissement

d'enseignement de promotion sociale, les répondants pourraient être des individus étant dans ce cas de figure. Il est donc judicieux de retenir cet élément dans la définition de l'apprenant adulte qui sera utilisée dans ce mémoire.

Selon une étude réalisée auprès d'étudiants adultes de première année de bachelier en sciences psychologiques, les apprenants adultes possèdent un faible sentiment de compétences dans la réussite de leurs études suite à un parcours académique possédant de multiples obstacles. Cependant, ils ont une bonne capacité de transférer leurs apprentissages scolaires dans leur pratique professionnelle. Ils possèdent également des difficultés dans l'utilisation des outils numériques. Cet élément entrave leurs apprentissages scolaires (Van Meenen, De Clercq, De Viron & Frenay, 2021). Ces trois éléments (faible sentiment en leurs compétences scolaires, mauvaise gestion des outils numériques et bon transfert des acquis dans leur pratique professionnelle) sont à prendre en compte dans la définition de l'apprenant adulte qui sera utilisée au sein de ce travail.

De ce fait, le public d'apprenants adultes pourrait correspondre à des individus ayant eu une interruption d'études et ayant pratiqué une activité professionnelle avant de poursuivre un enseignement supérieur. Certains d'entre eux n'ont pas terminé leurs études secondaires et ne possèdent donc pas de CESS. De plus, ils possèdent aussi des obligations familiales et occupent un emploi à temps plein. La définition retenue ici de l'apprenant adulte est un individu ayant déjà eu un parcours professionnel et une interruption de leurs études sans avoir pour autant terminé un enseignement secondaire classique. Ce sont également des personnes ayant des responsabilités familiales telles que la garde d'un ou de plusieurs enfants et/ou la gestion d'une habitation. Ces individus possèdent également un faible sentiment en leurs compétences scolaires et sur l'utilisation de l'outil numérique.

Je retiendrai dès lors l'apprenant adulte comme un individu ayant terminé ou pas son cycle d'études secondaires, responsable et autonome dans ses propres choix et ayant des responsabilités diverses et variées.

2. L'engagement de l'apprenant adulte

Pour qu'un adulte ait la volonté d'apprendre, il faut qu'il y ait du sens dans l'apprentissage et que ce dernier contienne une nouveauté (Gashmardi, 2009). Un adulte a besoin de savoir pourquoi il est important d'apprendre différentes matières. Il

doit voir le lien entre ces matières et leur utilité dans le futur. Ces deux éléments nourrissent son engagement et son désir d'apprendre. En d'autres mots, un adulte guidera son apprentissage en fonction de ce que celui-ci pourrait lui apporter dans la vie quotidienne, dans les problèmes sur son futur ou dans son futur emploi. En effet, selon une étude menée auprès de 188 adultes portugais âgés de 24 à 64 ans et inscrits dans des formations de courte durée, des cours professionnels ou de l'enseignement supérieur, les participants, ayant une régulation autonome élevée, avaient plus de chances de poursuivre et de terminer leur cursus de formation. Dans les raisons permettant d'alimenter une régulation autonome, on retrouve l'importance de la relation entre le contenu et les exemples du cours avec les expériences professionnelles et de la vie quotidienne de ces participants (Roths, Lemos & Gonçalves, 2017).

Étant donné que l'outil informatique fait partie intégrante de la vie de chacun et que celui-ci est de plus en plus présent, on peut supposer que l'adulte développera davantage de compétences pour le futur dans l'utilisation de cet outil. De plus, ce dernier permettrait de développer d'autres compétences transversales telles que la gestion du temps et l'autonomie. Des compétences qui pourraient être perçues essentielles dans la vie quotidienne. Selon Aguilera-Hermida (2020), les apprenants ont utilisé plus fréquemment les moyens technologiques pour apprendre lors de la réouverture des établissements scolaires. Durant la pandémie à la Covid-19, ils ont dû apprendre à utiliser ses supports et ont acquis de nouvelles compétences. Par la suite, ils ont pu entretenir leur savoir-faire en continuant l'utilisation de l'apprentissage en distanciel.

De plus, les apprenants, qui préféraient la méthode d'enseignement en distanciel via des supports numériques, étaient davantage engagés cognitivement dans leurs apprentissages que les étudiants préférant l'enseignement en présentiel (Aguilera-Hermida, 2020).

Étant donné que l'adulte poursuit davantage des buts personnels et est capable de poursuivre son apprentissage dans l'objectif de progresser socialement et économiquement, l'adulte est motivé essentiellement par des pressions internes. Il sait que s'il poursuit son apprentissage, c'est pour avoir une meilleure qualité de vie. Il serait dès lors davantage nourri par une motivation autodéterminée. Ceci est en adéquation avec son besoin d'autonomie. En effet, pour pouvoir avoir une motivation autodéterminée, il faut que l'individu poursuive les trois besoins psychologiques de bases évoqués par la théorie de l'autodétermination. Le besoin d'autonomie semble

très présent dans la définition de l'adulte. En effet, cette autonomie est un des critères indispensables pour définir l'apprenant adulte.

Durant la pandémie à la Covid-19, les adultes ont accompli des tâches supplémentaires telles qu'apporter son aide auprès d'un membre de la famille malade. Dans le domaine des soins hospitaliers, la charge de travail a augmenté. Étant donné que certains apprenants travaillent déjà en tant qu'aide-soignant tout en poursuivant leurs études, ils se sont retrouvés à gérer leur vie professionnelle tout autrement durant cette pandémie. Dès lors, ces apprenants adultes ont plus de chance d'accumuler du retard dans leur travail ou d'abandonner leur formation (Singh, Mathees & Odetunde, 2021). Un apprentissage en ligne apporte une flexibilité permettant aux apprenants de jongler plus facilement entre leur étude, leur travail et leurs diverses responsabilités présentes dans leur vie privée (Tilley, 2014). En effet, Aguilera-Hermida (2020) évoque, dans son étude menée auprès de 270 étudiants d'universités suite à la pandémie à la Covid-19, que les apprenants possédaient plus de temps à consacrer à leur famille ainsi qu'aux différentes tâches en tant que responsable du ménage. De plus, ils se lançaient dans de nouvelles activités.

L'apprentissage en distanciel lié à la pandémie à la Covid-19 a modifié la mise en place des différents cours de l'enseignement de promotion sociale. Selon une étude qualitative menée auprès de 10 étudiants non-traditionnels d'une université britannique, deux éléments sont importants à prendre en considération pour veiller au maintien de l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages (Raaper, Brown & Llewellyn, 2021). Le premier correspond à l'environnement de l'adulte et le second, au soutien présent autour de cette même personne.

Pour l'adulte non-traditionnel, l'environnement du domicile peut constituer une source de nombreuses distractions. La présence des enfants et le maintien des tâches ménagères sont, par exemple, des éléments empêchant l'apprenant de se consacrer pleinement à ses apprentissages. Pour remédier à cette difficulté, l'étude révèle que ces apprenants s'isolent dans un endroit calme réservé à leur étude. En effet, selon une étude menée auprès de 270 apprenants, il a été révélé que le domicile est une source de nombreux éléments distrayeurs tels que les tâches ménagères et le bruit des membres de la famille. De plus, le domicile est représentatif d'un endroit de détente,

de calme et de repos. Les apprenants ont dû transformer cette vision de leur propre habitation (Aguilera-Hermida, 2020).

Le passage à l'enseignement en distanciel a entraîné un sentiment d'isolement auprès des apprenants. Le fait de se sentir isolé et de trouver un espace de travail approprié à son domicile ont provoqué un stress supplémentaire auprès des apprenants adultes. Ces deux éléments ont été relevés lors d'une étude exploratoire menée auprès de 10 étudiants non-traditionnels de 2^e année en sciences sociales de l'université de Durham (Raaper, Brown & Llewellyn, 2021). Une autre étude menée auprès de 689 étudiants provenant de dix universités différentes du Pakistan montre que le climat d'apprentissage est un des facteurs permettant d'influencer l'engagement des apprenants. Pour favoriser cet engagement, les étudiants doivent percevoir un climat d'apprentissage permettant de satisfaire leurs besoins psychologiques de base (Shah, Shah, Memon, Kemal & Soomro, 2021).

Dès lors, le soutien est important pour le maintien de leurs apprentissages. Selon cette même étude, l'aide fournie aux adultes non-traditionnels provient de leur famille, amis, enseignants, structure administrative de l'établissement scolaire et des autres apprenants. Il est également important de posséder un réseau d'amis plus proches au sein de leur groupe afin de maintenir ce soutien. Ce réseau, permettant d'éviter d'être isolé, est construit par les apprenants grâce aux interactions sociales établies avec d'autres étudiants. En effet, selon une étude exploratoire menée auprès de 10 étudiants non-traditionnels de 2^e année en sciences sociales de l'université de Durham, les apprenants révèlent avoir peu d'interactions avec leur établissement scolaire mais participent à plusieurs séances organisées durant le confinement dans le but de se socialiser et de se constituer un réseau social (Raaper, Brown & Llewellyn, 2021).

L'apprentissage en ligne est une méthode d'enseignement spécifique véhiculant certains avantages et contraintes auprès des apprenants adultes. Dans la partie suivante, nous allons commencer par apporter une définition au terme assez large de l'apprentissage en ligne. Par la suite, j'évoquerai le modèle d'acceptation des technologies qui est nécessaire à l'engagement de l'apprenant dans les tâches éducatives et enfin, j'énoncerai divers éléments influençant négativement ou positivement l'engagement des apprenants suite à l'utilisation de l'apprentissage en ligne.

Chapitre 3 : L'apprentissage en ligne

Comme cité précédemment, le chapitre 3 se décompose en trois parties. Dans la première, je vais apporter une définition de l'apprentissage en ligne. Ensuite, j'élaborerai le modèle de l'acceptation des technologies, élément indispensable à l'engagement des apprenants. Enfin, j'apporterai les éléments de l'apprentissage en ligne qui favorisent ou défavorisent l'engagement d'un participant.

1. Définition de l'apprentissage en ligne

La dénomination « apprentissage en ligne » est né dans le courant des années 1990, période durant laquelle internet s'étend rapidement à l'ensemble de la population. Ce terme est défini comme une instruction donnée sur un appareil numérique conçu pour soutenir l'apprentissage (Clark & Mayer, 2016). Il comprend aussi bien l'utilisation de l'ordinateur et du web pour apprendre (Basak, Wotto & Bélanger, 2018). Dans cette définition, trois éléments sont à prendre en considération et correspondent aux trois questions auxquelles l'apprentissage en ligne répond : le quoi, le comment et le pourquoi (Mayer, 2018).

Le quoi correspond aux mots, illustrations, vidéos et autres éléments utilisés comme support à l'apprentissage.

Le comment reprend l'outil numérique employé pour favoriser l'enseignement. On y retrouve entre autre l'ordinateur, la tablette et le smartphone.

Le pourquoi est lié à l'objectif pédagogique poursuivi. Dans ce cas, il s'agit de transformer les connaissances actuelles des apprenants et de modifier leurs savoirs.

Suite à ces nombreux dispositifs permettant d'apprendre en ligne, diverses définitions sont apparues et une distinction s'est réalisée entre le m-learning, l'e-learning et le d-learning.

L'e-learning ou apprentissage en ligne correspond à « *l'apprentissage soutenu par des outils et des médias électroniques numériques.* » (Basak, Wotto & Bélanger, 2018).

Le m-learning est l'apprentissage en ligne qui emploie les dispositifs mobiles et la transmission sans fil. Par cette définition, le m-learning correspond à une partie de l'apprentissage en ligne.

Le d-learning ou apprentissage numérique correspond à tout apprentissage réalisé à l'aide de la technologie ou d'une pratique pédagogique utilisant cette technologie. Le d-learning est une définition plus large que l'e-learning et commence à remplacer le terme d'apprentissage en ligne.

Dans cette partie, nous retiendrons de façon générale que l'apprentissage en ligne correspond à l'utilisation de toute méthode pédagogique faisant appel à un support informatique ou numérique quel qu'il soit en vue de développer de nouvelles connaissances chez l'apprenant.

L'apprentissage en ligne favorise aussi la multiplication des canaux utilisés dans la mémorisation des apprenants. En effet, les supports pédagogiques créés grâce aux nouvelles technologies permettent d'allier des images et des sons en même temps. Grâce à cette double entrée, l'individu reçoit des informations via un canal auditif et visuel. Il pourra donc mémoriser plus facilement les diverses connaissances reçues. (Mayer, 2018).

Ces définitions de l'apprentissage en ligne permettent de souligner l'importance de multiplier les différents canaux de communication afin de faciliter l'apprentissage des adultes. De plus, pour simplifier l'utilisation des plateformes et des outils numériques, il est important que les apprenants acquièrent les connaissances nécessaires face à son utilisation. Cette étape est indispensable pour que les adultes puissent entrer dans une phase d'acceptation des technologies et s'engager dans des apprentissages faisant appel à l'enseignement en distanciel.

2. Le modèle d'acceptation des technologies

Pour comprendre la raison pour laquelle un adulte s'engage dans une formation en ligne, il est important de prendre en considération le modèle d'acceptation des technologies (Davis et al., 1989 cité par Jézégou, 2019). L'intention de faire usage d'une technologie est liée à l'attitude de l'utilisateur. L'attitude correspond aux évaluations positives et négatives face au comportement adopté par l'adulte. Il s'agit, en d'autres termes, au jugement favorable ou défavorable que l'individu se fait sur l'utilisation d'une technologie. Ces attitudes sont déterminées par les croyances de

l'individu car ce sont elles qui permettent de prédire les conséquences positives ou négatives. Ces croyances sont de deux types : l'utilité perçue et la facilité d'usage. L'utilité perçue fait référence à la perception des gains réalisés face à l'utilisation de cette pratique pédagogique. En effet, l'utilisation de l'apprentissage en ligne peut améliorer des compétences de gestion du temps et de communication (Omar, Amir & Mohamad, 2018). La facilité d'usage fait référence à l'investissement personnel réalisé pour que l'individu poursuive son apprentissage. On constate que les adultes ont plus de difficultés à utiliser l'apprentissage en ligne. Ceci a été relevé lors d'une étude réalisée auprès de 1296 étudiants classiques et 133 apprenants adultes en première année d'université (Van Meenen, De Clercq, Frenay & De Viron, 2021). De plus, un outil technologique ne fonctionnant pas correctement, demandera aux étudiants d'y consacrer plus de temps et de ressources. De ce fait, leur perception sur le cours utilisant cette technologie sera plus négative (Dumford & Miller, 2018). Ces deux croyances sont également déterminées par les variables externes. Ces dernières correspondent à l'ensemble des facteurs psychologiques agissant sur l'utilité perçue et la facilité d'usage.

3. Les éléments favorisant l'apprentissage en ligne

Selon une étude qualitative menée auprès d'enseignants provenant d'un état du sud des Etats-Unis et dispensant des cours en ligne (Mellieon, Harold & Robinson, 2021), deux éléments favorisant cet apprentissage en ligne sont ressortis. Le premier correspond à la tenue d'une bonne organisation des cours. Etant donné que l'apport d'internet offre de multiples sources d'apprentissage en autonomie (Wolgast, 2018), il est nécessaire d'acquérir de meilleures compétences d'organisation dans l'élaboration des cours. Cette organisation permet de garantir un message clair, correct et structuré pour les différentes personnes dans leurs apprentissages. Il est également indispensable de s'assurer que l'apprenant puisse suivre aisément le cours et de répondre à leurs attentes en leur fournissant des informations sur les objectifs, le contenu et le déroulement de la discipline enseignée.

Le second élément concerne les canaux de communication utilisés dans ce type d'apprentissage. Selon la même étude, il est important de multiplier ces canaux. Dès lors, les informations sont transmises par des e-mails, des messages postés sur Moodle ou des vidéoconférences organisées dans lesquelles les apprenants peuvent parler en

face à face avec l'enseignant et l'ensemble des participants au module. De même, l'utilisation de rappels sur diverses thématiques (travaux à rendre, évaluations, devoirs...) est importante à réaliser auprès des apprenants. Cette démarche permet de les maintenir engagés dans leurs apprentissages.

Cette organisation et l'importance de la communication sont des éléments également présents auprès des apprenants. En effet, l'organisation de leur cours et l'absence de contradiction dans les informations retenues facilitent leur apprentissage. L'autonomie est également présente dans la recherche d'éléments théoriques par le biais d'internet. Dans un dernier temps, la communication entre pairs et enseignants permet aux apprenants de parfaire leurs apprentissages et de maintenir un lien avec la communauté éducative. Ces différents éléments correspondent aux trois besoins de la théorie de l'autodétermination (besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance).

Chapitre 4 : Synthèse

La motivation est un processus complexe dans lequel on connaît principalement trois types de motivation différente : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Dans la motivation extrinsèque, il existe également quatre sortes de régulation : régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée et régulation intégrée (Ryan & Deci, 2017). Celle qui semble la plus propice à un engagement dans les apprentissages est la motivation extrinsèque à régulation intégrée. Pour atteindre cette dernière, l'adulte doit satisfaire trois besoins psychologiques de base : besoin d'autonomie, besoin d'appartenance sociale et besoin de compétence. De plus, l'adulte non-traditionnel est un étudiant ayant diverses particularités. Il est défini comme une personne disposant différentes responsabilités, autonome dans ses choix et ayant terminé ou pas ses études secondaires. Pour qu'un adulte s'engage dans des apprentissages, il doit percevoir le sens de ces derniers et donc cerner l'importance d'apprendre les thématiques abordées. Dès lors, l'apprentissage en ligne, étant un outil fortement utilisé dans la vie et qui se développe très rapidement grâce à la pandémie à la Covid-19, il est donc important pour ces personnes d'apprendre à l'utiliser. Cependant, pour pouvoir s'engager dans ce type d'apprentissage, il faut que les adultes aient une attitude favorable à son utilisation (modèle d'acceptation des technologies). La théorie révèle que l'utilisation de l'apprentissage en distanciel peut favoriser des compétences telles que la gestion du temps et la communication (Omar, Amir & Mohamad, 2018). Cependant, l'apprentissage en ligne peut entraîner un sentiment d'isolement (Raaper, Brown & Llewellyn, 2021) qui pourrait menacer le besoin d'appartenance et de nombreuses sources de distractions (Aguilera-Hermida, 2020) pouvant engendrer une difficulté à rester engagé dans la tâche d'apprentissage. En dernier lieu, les adultes éprouveraient généralement plus de difficultés face à l'emploi de cet enseignement en distanciel (Van Meenen, De Clercq, Frenay & De Viron, 2021). Pour faciliter au mieux leur apprentissage, deux éléments peuvent être pris en compte : une bonne organisation des supports de cours et une multiplication des canaux de communication (Mellieon, Harold & Robinson, 2021).

PARTIE EMPIRIQUE

Dans la partie théorique, nous avons vu les différents besoins psychologiques de base intervenant dans l'engagement d'un apprenant dans ces apprentissages. Dans cette partie, nous allons reprendre les différentes étapes poursuivies dans l'élaboration et l'analyse des données au cours de cette recherche.

Chapitre 1 : Méthodologie

Dans cette première partie, les différentes étapes et choix réalisés au cours de cette recherche sont explicités chronologiquement. Une première partie est consacrée au choix du type de recherche utilisé et à la méthode employée pour obtenir les différents répondants qui constitueront l'échantillon dans cette recherche. La deuxième partie est réservée à l'élaboration du guide d'entretien. Ensuite, la procédure utilisée pour pouvoir coder les entretiens et obtenir les informations utiles pour l'exploitation des résultats est détaillée dans la dernière partie réservée à la méthodologie.

1. Choix de la recherche qualitative et de l'échantillon

Durant mes différentes lectures, j'ai pu constater que les recherches déjà réalisées portent sur des étudiants de l'enseignement supérieur, des adultes universitaires ayant déjà obtenu un baccalauréat au préalable ou des étudiants de l'enseignement secondaire (Bronson, 2016; Shapiro, Lee, Roth, Li, Cetinkava-Rundel & Canelas, 2017; Alipio, 2020; Raaper, Brown & Llewellyn, 2021). Les recherches portant sur des adultes de l'enseignement de promotion sociale sont peu présentes voire inexistantes. Or, le public de la promotion sociale est différent de tous les autres. Il est donc intéressant d'apporter une vision globale et compréhensive sur les effets de l'apprentissage en ligne selon la théorie de l'autodétermination sur ces apprenants adultes. C'est pour cette raison que la recherche qualitative a été utilisée pour récolter les données auprès de ces apprenants (Dumez, 2011). Pour pouvoir étudier la thématique en question auprès des apprenants, il a fallu déterminer un terrain. Le choix s'est porté sur les apprenants de l'école FPS (Femmes Prévoyantes Socialistes), dans la section des soins infirmiers. En effet, ces étudiants ont suivi des cours en distanciel

durant la fin de l'année scolaire 2019-2020 et dès le début de l'année scolaire suivante. L'échantillon est donc constitué d'étudiants ayant suivi deux années d'enseignement en distanciel dans la même section. Aucun autre critère n'a été utilisé pour constituer l'échantillonnage afin que celui-ci soit assez ouvert pour pouvoir être représentatif de la population présente dans les études de soins infirmiers de cette école de promotion sociale (Kaufmann, 2016).

Les études en soins infirmiers sont très spécifiques et ne peuvent être assimilées à d'autres types d'études. En effet, ce milieu est assez exigeant envers les apprenants. Ceux-ci doivent acquérir des compétences relationnelles, théoriques et pratiques. Ils ont également beaucoup de tâches à pouvoir réaliser (prise de paramètres, prise de sang, donner les bons médicaments, maintenir la personne en bonne santé, veiller à sa sécurité...) et doivent être irréprochables dans leur pratique à chaque instant. De plus, ce sont des praticiens ayant en charge la santé des patients. Ils possèdent beaucoup de responsabilités et une charge de travail conséquente car ils doivent s'occuper de nombreux patients sans avoir nécessairement le matériel adapté et le personnel suffisant. Bien souvent, ils effectuent également le lien entre le médecin et la famille.

Les répondants à la recherche ont été contactés par e-mail car, vu la pandémie à la Covid-19, il n'était pas autorisé de les approcher directement au sein de l'école. Ils étaient libres de répondre à cette demande et de s'engager dans l'entretien. Dès que j'ai reçu une réponse positive, l'échange d'e-mails s'est poursuivi pour trouver un moment commun afin de pouvoir réaliser cet entretien sans contrainte de temps. Seulement 5 personnes ont communiqué un intérêt pour réaliser ces entretiens. Un tableau présentant ces différents répondants selon les caractéristiques utilisées pour définir un apprenant adulte non-traditionnel se trouve à la page suivante. Malgré une relance auprès des étudiants déjà contactés et l'ajout d'un nombre plus conséquent d'étudiants répondants aux mêmes critères, aucune nouvelle réponse positive n'a été reçue. Dès lors, nous ne sommes pas en mesure de garantir la saturation des données même si peu de nouvelles idées n'ont émergé des derniers entretiens réalisés (Romelaer, 2005).

Aurore	<p>1986</p> <p>A des jeunes enfants</p> <p>A travaillé avec les chevaux suite à un contrat d'apprentissage</p> <p>A dû passer le CESS avant de commencer ses études d'infirmière</p> <p>Ne travaille pas</p>
Célia	<p>1996</p> <p>N'a pas d'enfants</p> <p>A fait des études supérieures dans un autre établissement</p> <p>Travaille comme aide-soignante</p>
Nadia	<p>1971</p> <p>A 5 enfants</p> <p>A travaillé comme secrétaire dans la construction</p> <p>A dû passer le CESS avant de commencer ses études d'infirmière</p> <p>Ne travaille pas</p>
Sarah	<p>1989</p> <p>N'a pas d'enfants</p> <p>Travaille comme aide-soignante</p>
Louise	<p>1977</p> <p>A des enfants</p> <p>A fait des études d'éducatrice</p> <p>Travaille comme aide-soignante</p>

Tableau n° 1 : Présentation des participants aux entretiens semi-directifs.

2. Réalisation du guide d'entretien

La recherche qualitative s'est basée sur des entretiens semi-directifs. Cette technique a été choisie dans le but de comprendre et de construire les connaissances des apprenants adultes dans un contexte particulier de l'apprentissage en ligne (Savoie-Zajc, 1997). Pour pouvoir réaliser ceux-ci, un guide a été élaboré. Ce dernier comportait deux parties : la première portait sur l'enseignement en distanciel durant la fin de l'année scolaire 2019-2020 et la seconde partie se rapportait à l'année suivante. Cette suite logique a permis une meilleure correspondance avec le parcours réalisé par les apprenants (Kaufmann, 2016). Il était donc plus facile pour eux de se remémorer les différentes étapes parcourues durant leur expérience dans l'enseignement en distanciel. De plus, avant de commencer ces deux parties, deux-trois questions faciles et communes ont été posées. Celles-ci ont permis de briser la glace et de placer les répondants dans une relation de confiance (Kaufmann, 2016). Dans cette approche, les apprenants situaient leur année d'étude et leur section ainsi que leur parcours professionnel réalisé jusqu'à présent. Dans les deux parties de l'entretien, une première question s'est basée sur le ressenti de l'apprenant. Par après, l'apprenant a exprimé sa motivation et expliqué les différentes raisons de cette motivation. Pour finir, les deux parties possédaient des questions basées sur les difficultés et facilités rencontrées par l'apprenant au cours de ces deux années d'enseignement en distanciel. De plus, il lui a été demandé d'expliquer les éléments mis en place pour pouvoir remédier aux diverses difficultés. Toutes ces questions permettaient d'apporter des éléments de réponse autour des trois besoins présents dans la théorie de l'autodétermination (besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance). De plus, des questions subsidiaires étaient présentes à la fin de l'entretien au cas où un de ces besoins n'étaient pas abordé par le répondant.

- 1) Quelle formation suivez-vous et en quelle année êtes-vous ?
- 2) Quel est votre parcours avant de suivre ce baccalauréat ?

Dans l'entretien, il y aura deux parties. Nous allons tout d'abord parler de votre vécu et de votre ressenti dans votre formation la fin de l'année dernière.

- 3) Comment vous sentiez-vous au niveau de votre formation en fin d'année scolaire 2019-2020 ? (n'hésitez pas à choisir un emoji dans le chat qui représente votre ressenti général par rapport à votre formation).
 - a) Pourquoi éprouviez-vous ce sentiment face aux cours ?
 - b) Dans quelle mesure étiez-vous motivé par votre formation en fin d'année passée ?
 - c) Pourriez-vous essayer de la décrire en détails ?
 - d) Pourquoi êtes-vous motivé (ou non) par votre formation ?
 - e) Qu'est-ce qui vous aide à rester motivé pour votre formation ?
 - f) Qu'est-ce qui vous démotive dans votre formation ?
 - g) Quels sont les éléments liés à votre formation qui permettent d'expliquer votre motivation ?
 - h) Est-ce que vous avez l'impression que l'apprentissage en ligne a joué sur votre motivation pour les cours ? Dans quelle mesure ? Comment ?

Figure n° 2 : Exemple du guide d'entretien.

Une fois le guide d'entretien terminé, celui-ci a été testé auprès d'une enseignante afin d'avoir une idée du temps nécessaire pour pouvoir réaliser ce dernier. De plus, ce test a permis de vérifier la bonne compréhension des questions et de tester l'utilisation de l'outil de vidéoconférence afin d'éviter toute erreur et d'être plus serein le jour de l'entretien.

3. Déroulement des entretiens

Dès le début, les répondants ont été informés de leur possibilité de mettre fin quand ils le désiraient à l'entretien. De plus, il leur a été informé que celui-ci resterait anonyme et que seul l'étudiant universitaire et le comité d'accompagnement auraient accès aux données issues de la recherche. Ces informations sont importantes à communiquer pour qu'une relation de confiance se réalise d'emblée et afin de permettre au répondant de se livrer plus facilement. Enfin, il leur a été informé que l'entretien était enregistré afin de faciliter la retranscription du dialogue. Après avoir apporté ces différentes informations, l'entretien a pu commencer. Ces derniers se sont réalisés par Teams étant donné l'impossibilité de rencontrer les personnes dans un endroit chaleureux et permettant au répondant de s'exprimer librement sans aucune contrainte. Néanmoins,

pour faciliter le dialogue entre le répondant et le chercheur, un visuel a pu être possible grâce à l'utilisation de la vidéo durant l'entretien.

Ces entretiens se sont à chaque fois réalisés sur un ton convivial permettant au répondant de se sentir écouté avec intérêt. Des questions de relance et de confirmation d'informations ont été formulées à diverses reprises. Des rires ont pu être échangés à certains moments.

Durant ces entretiens, le guide d'entretien (annexe 1) était utilisé et permettait de suivre l'ordre logique des questions et de s'assurer de pouvoir discuter de l'ensemble des thématiques voulues par le chercheur. De plus, le chercheur a réalisé des notes durant l'entretien. Celles-ci ont permises de réaliser un résumé de l'ensemble de la discussion. À la fin de ce résumé, le répondant avait la possibilité d'apporter des éléments nouveaux qui n'auraient pas été abordés durant cet échange.

Chaque entretien s'est terminé après une durée moyenne de 40 minutes.

4. Retranscription et codage des entretiens

Les étapes suivies pour la retranscription et le codage des entretiens correspondent aux différentes phases détaillées dans l'analyse thématique (Braun & Clarke, 2006). Dans un premier temps, les entretiens ont été retranscrits. La première étape est importante et consiste à s'immerger dans les données et en avoir une vision globale. Pour ce faire, après avoir réalisé deux entretiens et avant de les poursuivre, une retranscription du dialogue des deux répondants a été réalisée. Un premier codage a été fait afin de pouvoir s'assurer de l'apport d'informations essentielles à la recherche en cours. Pour pouvoir réaliser ce codage, les entretiens ont été imprimés. Des couleurs sont utilisées pour souligner les différentes phrases se rapportant aux codes déterminés par le chercheur.

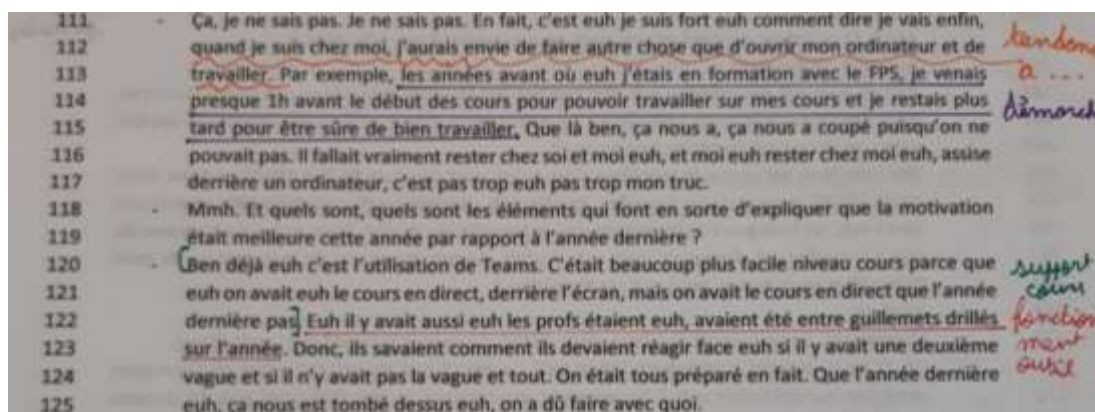


Figure n° 3 : Exemple de codage des entretiens.

Après avoir codé une partie du premier entretien, le second entretien a été, lui aussi, codé en utilisant la même méthode (annexe 2). Ceci a permis de vérifier si les codes utilisés étaient appropriés et adaptables à l'ensemble des entretiens à venir. Ce codage correspond à la deuxième étape de l'analyse thématique qui consiste à créer des premiers codes basés sur les idées relevées dans les entretiens. Les codes utilisés se rapportent à un ou plusieurs mots définis par le chercheur dans le but de représenter et de regrouper différentes parties du témoignage du répondant (Lejeune, 2014).

Après ce premier codage, la poursuite des entretiens suivants s'est réalisée. Une adaptation des entretiens a pu être envisagée. Certaines questions portant sur des aspects théoriques spécifiques, comme le besoin d'autonomie, ont porté plus d'attention. De plus, durant les entretiens suivants, il était plus facile de percevoir les éléments communs et les nouvelles informations fournies par les répondants. Cette manière de travailler a permis de percevoir plus facilement l'atteinte de la saturation des données même si cette étape de la saturation n'a pas pu être atteinte dans cette recherche.

A la suite de ces entretiens, la retranscription ainsi que le premier codage (utilisation de diverses couleurs) se sont déroulés de la même manière que pour les deux premiers entretiens. Suite à cette opération, les différents codes ont été placés dans un tableau Excel. Chaque entretien a été repris séparément afin de réaliser ce support. De plus, cela a permis de distinguer des verbatims placés sous des codes supplémentaires ou sous une appellation différente d'un code.

Par la suite, ces codes sont regroupés en différentes catégories représentant le thème. L'objectif de cette phase est de trier les différents codes pour visualiser la façon dont ceux-ci se combinent entre eux afin de véhiculer une idée (Braun & Clarke, 2006). Pour arriver à cette étape, la liste des codes a été recopiée sur une feuille et à l'aide de diverses couleurs, des regroupements sont réalisés et un terme pour nommer la catégorie a été choisi.

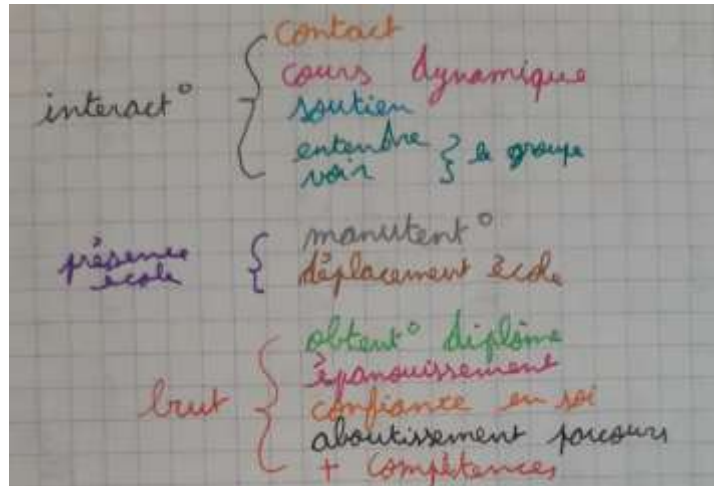


Figure n° 4 : Exemple de catégorisation des codes.

Pour l'étape suivante, les catégories et les codes sont notés sur une seconde feuille en vue de représenter une schématisation de ces différentes dimensions. Pour mener à bien ce travail, un fichier Excel reprenant l'ensemble des verbatims a été utilisé afin de vérifier la concordance entre le code et la catégorie réfléchie.

Au sein du tableau, chaque ligne reprend un code. Les codes reprenant ou traitant d'un même contenu sont regroupés pour former à leur tour une catégorie. La première colonne du tableau reprend le nom de la catégorie, la deuxième colonne, la sous-catégorie et la troisième colonne, le code donné pour les différents verbatims. Dans les colonnes suivantes, les verbatims de chaque entretien sont présents sur la même ligne que le code déterminé dans cette analyse. En annexe, une partie du tableau reprenant le nom d'une catégorie, d'une sous-catégorie, des codes et les verbatims associés à ce dernier est représenté (annexe 3).

Après cette étape, une vérification des thèmes s'est réalisée et une adaptation éventuelle est faite. Certains codes ont changés de catégorie. D'autres encore n'avaient pas trouvé de thème et ont pu être catégorisé. Le nom des thèmes a également été revu pour pouvoir mieux correspondre aux différents codes présents dans cette catégorie et se rapporter également aux codes ajoutés. Les catégories sont au nombre de six (capacité à construire ses savoirs et savoir-faire, cadre scolaire qui limite la solitude, organisation du travail seul, appartenance à un groupe, incompétence de l'apprenant et travail en autonomie) et correspondent aux points qui seront évoqués et détaillés dans la partie résultats.

Chapitre 2 : Résultats

Dans cette partie, je vais exposer les différents résultats obtenus suite aux entretiens en fonction du codage expliqué dans la partie précédente.

Pour ce faire, ce chapitre comportera six points qui correspondent aux six catégories suivantes : capacité à construire ses savoirs et savoir-faire, cadre scolaire qui limite la solitude, organisation du travail seul, appartenance à un groupe, incompétence de l'apprenant et travail en autonomie.

1. La capacité à construire ses savoirs et savoir-faire

Étant donné le passage obligatoire à l'enseignement en distanciel, les apprenants ont dû continuer à **apprendre par les différentes plateformes numériques mises en place par l'école**. Dans un premier temps, lors du premier confinement, ils ont utilisé uniquement Moodle, une plateforme essentiellement employée pour le dépôt de travaux et la réception de supports de cours. Les leçons étaient données en asynchrone et des devoirs devaient être réalisés et déposés à une date définie par l'enseignant sur Moodle. Depuis le début de l'année académique 2021-2022, les apprenants ont pu utiliser Teams, un support informatique permettant d'organiser des réunions en visioconférence. Cet avènement a permis de suivre des cours en synchrone, de voir l'enseignant et de parler directement à l'ensemble des personnes présentes à la séance. Suite à l'apport de ce nouvel outil, l'école en a informé les apprenants et leur a expliqué son utilité et son fonctionnement. Dès lors, la plupart d'entre eux utilisaient ces outils sans difficulté. Ils étaient particulièrement à l'aise face à son emploi et la majorité des apprenants ont rencontré peu de difficultés lors des différentes réunions organisées par les enseignants. Cette facilité face au numérique permet aux apprenants d'aborder les cours sereinement et de se concentrer sur les apprentissages spécifiques à leur formation.

Pour pouvoir utiliser facilement ces supports numériques, certains apprenants ont eux-mêmes investi dans du matériel neuf : l'achat d'une tablette. Ce nouvel outil leur a permis de posséder un écran plus grand afin de mieux visualiser les supports de cours partagés par l'enseignant lors des diverses réunions. D'autres apprenants ne possédaient pas ce matériel et devaient suivre le cours à l'aide de leur téléphone

portable. Il était dès lors plus difficile pour eux de lire aisément le contenu partagé par l'enseignant. De ce fait, leur apprentissage devenait plus compliqué.

Pour pallier à cette difficulté, l'école a essayé de fournir un support informatique adéquat aux apprenants. De plus, ils avaient la possibilité de suivre les cours grâce à un local « cyber » présent au sein de l'école. Cet endroit était composé de plusieurs ordinateurs permettant de suivre un cours dispensé sur Teams. Les apprenants, intéressés par ce dispositif, devaient en informer l'école et réserver ce local.

« Euh ben moi, personnellement, je n'ai pas eu vraiment de difficultés parce que dès le début de l'année, j'ai senti qu'on allait être en code rouge donc euh. J'ai racheté une tablette justement pour avoir plus facile mais euh je sais qu'il y a d'autres élèves de ma classe qui euh ont suivi tous les cours en ligne avec leur GSM. Et donc ça euh, eux, je n'ose même pas imaginer les difficultés quoi. Enfin, je pense que ce n'était clairement pas faisable. Donc euh, niveau difficulté, je enfin je m'estime contente franchement, je n'ai pas à me plaindre. J'ai voilà. Oui, au début, c'était un peu, un peu difficile de, de s'y retrouver mais après, ça a été, à force d'utiliser tout le temps les outils euh voilà. Donc, je n'ai pas à me plaindre euh niveau difficulté. » (Sarah, lignes 281-288)

Une autre difficulté, présente chez certains apprenants, était la **gestion du micro**. En effet, pendant une réunion, le micro de quelques participants restait activé et permettait d'entendre les discussions et bruits présents chez eux. Ce phénomène empêchait l'enseignant de pouvoir donner son cours car la communication ne pouvait avoir lieu entre les différentes personnes. Pour résoudre ce problème, il était d'abord demander aux personnes concernées de couper leur micro. Néanmoins, vu le manque de réaction de l'apprenant, cette étape devait être réalisée par l'enseignant afin de pouvoir commencer ou poursuivre son cours.

Les apprenants relèvent également une facilité d'utiliser Teams chez certains de leurs enseignants. Dès lors, ces derniers ont pu, durant leurs séances de cours, **utiliser l'ensemble des fonctionnalités présentes dans ce logiciel** (travail en sous-groupe, partage de documents, enregistrement des réunions, utilisation de la conversation...). Grâce à cette facilité dans l'utilisation de Teams, ces enseignants ont pu rendre leur

cours dynamique aux yeux des apprenants. Ces derniers avaient plus de facilité à suivre la séance et à comprendre la matière enseignée. Cependant, certains enseignants avaient également investi dans des supports informatiques supplémentaires pour pouvoir donner leur cours. Ainsi, l'une d'entre elles avait acheté une tablette graphique afin de construire des schémas, comme lors de ses cours en présentiel, pour expliquer les différents points de théorie présents dans la matière qu'elle enseignait. Pourtant, les apprenants présents en distanciel, avaient une petite fenêtre dans laquelle le schéma apparaissait. Celui-ci était très petit et ne leur permettait pas de comprendre aisément la théorie abordée.

« Ben par exemple, nous, on avait un professeur qui euh, pour nous apprendre une matière euh, elle nous a demandé de nous mettre en groupe de 4 et on devait réaliser un PowerPoint. Ça, je trouvais ça assez marrant parce qu'on faisait alors une réunion Teams par 4 où le professeur pouvait rentrer dans les différents groupes quand il le voulait pour nous expliquer, pour voir si on était euh si on était dans le bon. Et donc, on faisait le PowerPoint, on lui envoyait et euh on le présentait alors au prochain cours par Teams. » (Célia, lignes 215-220)

Pour aider les apprenants à comprendre la matière, **les enseignants se montraient disponibles**, soit à la fin du cours, soit par e-mail, pour répondre à leurs diverses questions. Certains d'entre eux leur venaient également en aide pour des cours dispensés par leurs collègues. De plus, les apprenants réalisaient entre eux des réunions afin de travailler ensemble sur un devoir à rendre, une recherche à effectuer ou un exercice à réaliser. Quand ils avaient des questions, ils les envoyaient également aux autres membres de la classe afin d'obtenir une réponse et de mieux comprendre la matière vue. Ces différents éléments permettaient aux apprenants d'obtenir des réponses à leurs interrogations et ainsi, de progresser dans leurs apprentissages.

Cette aide fournie par les enseignants permettait aux apprenants d'acquérir de meilleures connaissances et compétences dans le domaine des soins infirmiers. Pour continuer à progresser, ils cherchent à pratiquer leurs savoirs durant les différents stages et de s'améliorer dans les gestes techniques réalisés. Néanmoins, les événements de ces dernières années ont provoqué diverses questions d'orientation

auprès de certains apprenants. L'un d'entre eux se demandait si ce métier correspondait bien à son avenir professionnel.

« [...] on avait fait une évaluation formative avec la prof de soins généraux et elle euh. Donc, ça on avait fait en présentiel et puis, directement elle avait corrigé. Elle les a scannées pour pouvoir nous les renvoyer et qu'on voit la correction, qu'on voit nos erreurs pour pouvoir se perfectionner et faire mieux. Et donc euh, elle m'avait mis des petits mots encourageants donc sur mon évaluation et franchement ça m'a fait du bien. Je lui ai envoyé un message pour dire oh merci, pour vos encouragements, ça me rebooste enfin. » (Sarah, lignes 302-307)

Le parcours de formation en distanciel a permis à certains apprenants d'**améliorer leur confiance en soi**. En effet, lors des cours, des enseignants demandaient aux étudiants de prendre la parole afin de répondre à diverses questions. Les personnes les plus réservées étaient dès lors obligées d'effectuer cet exercice et de s'exprimer devant l'ensemble des participants. Ces éléments ont permis à une apprenante de se sentir plus à l'aise lors de la prise de parole et d'augmenter ainsi sa confiance en soi. Elle était également plus épanouie dans sa formation et avait la certitude d'être épanouie professionnellement et personnellement une fois qu'elle serait diplômée infirmière. D'autres apprenants exprimaient la volonté d'arriver au bout de leur parcours en obtenant le diplôme. Ce document était, à leurs yeux, une récompense face aux divers sacrifices réalisés tout au long de leur formation. Il permettait aussi de montrer que les encouragements fournis par les enseignants afin d'aider les apprenants à poursuivre leurs apprentissages, ont permis d'aboutir à leur réussite. D'autres personnes étaient également présentes pour encourager les apprenants comme la famille, les collègues et les amis.

« Ben je dirais que c'est allez c'est un tout euh là, maintenant, tout de suite, j'ai vraiment envie d'aller sur le terrain, de mettre en pratique tout ce que j'ai vu et euh quelque part de... allez ben si je quelque part si je suis en stage, c'est que j'ai réussi. Enfin voilà montrer aux autres professeurs ben voilà vous avez cru, on y est arrivé. Enfin voilà, on a bossé dur pour y arriver et puis, puis on y est. C'est une sorte de fierté quand même maintenant. Ça je vous le dirai si j'ai réussi

vraiment parce que d'ici là. Je ne sais pas. Voilà mais bon. C'est l'aboutissement. Il y a outre le diplôme, c'est l'aboutissement de voilà j'ai travaillé pendant plusieurs mois j'aimerais quand même bien les mettre en pratique tous ces trucs-là. Ça pourrait être sympa. » (Aurore, lignes 313-320)

2. Cadre scolaire qui limite la solitude

Durant la période rythmée par la pandémie à la Covid-19, les apprenants ont pu **maintenir le contact** grâce à l'enseignement en distanciel. En effet, lorsqu'une personne était testée positive ou se retrouvait malade, elle ne pouvait pas sortir de chez elle. L'enseignement en distanciel a permis à ces personnes de continuer à suivre les cours. Elles ont pu conserver ce lien avec leurs enseignants et leur apprentissage pouvait se poursuivre. Ce contact s'est même amélioré entre l'année scolaire 2019-2020 et l'année scolaire suivante. Durant la première période académique, l'école avait seulement mis en place la plateforme Moodle et les apprenants devaient réaliser des travaux à poster via cette plateforme. L'année académique suivante, Teams a fait son apparition.

Grâce à ce programme, l'interaction a évolué car les apprenants et l'enseignant avaient la possibilité de se parler et de se voir directement durant les différentes séances de cours. Il était dès lors plus agréable de participer à ces séances. Certains enseignants demandaient aux apprenants d'activer leur caméra et leur micro. Ils trouvaient plus agréable de pouvoir se parler et se voir au travers de Teams. Le corps professoral était présent pour répondre aux diverses questions mais aussi pour encourager les apprenants dans leurs apprentissages. Ces éléments permettaient dès lors de soutenir les participants au cours et de leur fournir une aide précieuse dans leurs apprentissages.

« Ben maintenant, ça va beaucoup mieux. Euh parce que c'est vrai que les cours avec Teams euh ben, comparé à l'année dernière, c'était beaucoup mieux parce qu'on pouvait voir le professeur quand même par vidéo enfin, par caméra, oui euh, on pouvait parler en direct avec, euh le professeur. Euh, maintenant, c'est complètement différent quand même que la classe. » (Célia, lignes 103-106)

De plus, l'interaction entre les enseignants et les apprenants était favorisée grâce à un **cours rendu dynamique**. Grâce à l'utilisation des différents outils présents sur Teams, les apprenants avaient plus de facilité de rester concentrés sur le cours et de rentrer en contact avec leur enseignant. Par contre, lorsque le professeur lisait uniquement son cours, l'interaction était moindre et les apprenants décrochaient facilement et ne suivaient plus le cours avec la même attention. Dès lors, le fait de diversifier les méthodes pédagogiques employées dans le cours permet de favoriser la participation de l'apprenant dans la réunion.

Le secrétariat de l'école était également présent pour soutenir les apprenants. En effet, ils ont créé un groupe sur Moodle destiné à répondre aux questions d'ordre administratives et divulguer différentes informations en leur possession. De plus, l'école a fait diverses démarches en matière de vaccination pour les apprenants de l'établissement. Il tenait leur public informé de l'évolution de la situation et recherchait activement des lieux de stage afin que l'année scolaire en cours puisse se poursuivre normalement. Ils ont également envoyé aux apprenants un e-mail pour les avertir de l'aide que l'école pouvait leur fournir en cas de difficulté présente dans leurs apprentissages.

« Quand je vois, que ce soit sur Moodle ou sur Teams, même le secrétariat a fait euh un groupe et là, on pouvait aller poser des questions au secrétariat. Pour ça, ils ont été, ils ont été chouettes. Ils ont quand même pensé euh. [...] Là aussi, ils ont fait les démarches euh pour les vaccinations. Euh, moi, j'ai déjà reçu ma convocation donc euh ben c'est l'école, je crois qui a fait euh, qui a fait les démarches pour qu'on soit vacciné dans les premiers. Ils ont aussi trouvé pour les stages des solutions parce que, euh encore une fois, il n'y avait personne qui voulait. » (Nadia, lignes 357-365)

Les apprenants ont conservé un contact entre eux même en dehors des cours. Ils pouvaient se contacter grâce à Messenger et WhatsApp essentiellement. Ils utilisaient ces plateformes pour pouvoir travailler ensemble sur des travaux et devoirs à rendre, pour s'entraider et répondre aux questions de chacun. Lors des cours et de certains travaux, ils travaillaient en sous-groupe sur Teams. Cette manière était plus efficace car ils n'étaient plus en présence du bruit provoqué par certains élèves perturbateurs. Il était dès lors plus facile pour les apprenants de se concentrer sur le travail à réaliser.

Les apprenants s'envoyaient aussi des mots d'encouragements, des blagues ou les notes d'un cours lorsqu'une personne n'a pas su être présente à ce dernier. Certains apprenants se sont même réunis à 4 en présentiel pour pouvoir réviser sur différents cours. Ces contacts se réalisaient essentiellement via un groupe créé sur Messenger. Tous ces éléments leur permettent de s'entraider, de se soutenir et dès lors de se sentir appartenir à l'établissement scolaire.

« Donc il y a, dans ma classe, il y a trois filles euh. En fait, on forme un petit groupe de 4 parce qu'on a chacune la même motivation et donc, on se serre les coudes. Et donc, on s'est fait un petit groupe à nous 4 sur Messenger et donc, euh, on s'envoie des messages d'encouragement et tout ça, on se serre les coudes et puis, on s'envoie des petites blagues aussi euh pour se remonter le moral. Aussi s'il y en a une qui ne comprend pas quelque chose, ben elle pose la question au groupe et s'il y en a une qui sait répondre, ben on lui vient en aide ou alors, on cherche ensemble euh voilà je. On s'entraide euh à nous 4. » (Sarah, lignes 314-321)

Comme les apprenants ont eu de l'enseignement en présentiel au début de leur cursus scolaire en soins infirmiers, ils ont pu se créer un réseau d'amis. De ce fait, **les encouragements et l'entraide précités se sont réalisés entre eux**. Cette amitié a facilité le soutien qu'ils pouvaient s'apporter mutuellement. Pour ces apprenants, se lier d'amitié avec d'autres personnes n'était pas le but premier lors de l'inscription à cette formation. Cependant, ce réseau permettait de se sentir moins seul et il était plus agréable de pouvoir suivre les cours avec ses amis. De plus, le fait d'avancer en groupe et de s'encourager permettaient d'éviter l'abandon de certains d'entre eux.

Les contacts se sont également maintenus entre l'école et les apprenants grâce à des cours pratiques se réalisant toujours en présentiel. De ce fait, ils devaient se déplacer jusqu'à l'école. Contrairement au distanciel, les apprenants devaient se préparer et s'habiller avant de pouvoir se rendre au cours en présentiel. Ces éléments permettaient de maintenir une routine dans leur journée, d'effectuer une démarche supplémentaire et de continuer un mode de fonctionnement dans leur vie quotidienne.

« Parce qu'on pff. Quand je suis chez moi, ben déjà. On n'est pas obligé euh ben je peux allumer mon ordi dans mon lit hein donc déjà euh. On n'est pas motivé à vraiment se lever ou à s'habiller. On reste en pyjama. Que d'aller en présentiel, on est déjà plus motivé, on prend. On fait déjà la démarche de sortir de chez soi, prendre le bus ou aller en voiture, on fait la démarche. On voit du monde et ça, ça aide. Je crois que les... le fait d'être en contact avec les autres motive plus à étudier que d'être tout seul dans son coin comme ça. Et le fait oui de se dire : « Bon, ben ça s'est barbant euh je vais passer à autre chose. Je vais laisser passer la vidéo et je vais faire croire que je suis dessus et de, d'être sur Facebook ou sur euh sur un jeu enfin voilà c'est facile. [...] Donc ça, c'est un peu trop facile que quand on est en classe, la démarche. Enfin, pour moi, la démarche de se connecter à un ordinateur ou la démarche déjà de se déplacer pour y aller est tout, c'est tout autre. » (Nadia, lignes 119-129)

Cependant, **la présence au cours entraînait toujours une crainte** chez l'apprenant de devoir se faire tester suite à un contact avec une personne positive à la Covid-19. En effet, il était assez fréquent pour les apprenants, de recevoir, quelques jours plus tard, un sms du tracing suite à un contact rapproché avec un cas positif. Cette crainte ne les encourageait pas à se présenter aux séances de cours organisées en présentiel. L'enseignement en distanciel présentait certains avantages. En effet, le **gain de temps** était considérable. Les apprenants ne devaient pas se déplacer en transport en commun et n'avaient pas l'obligation de devoir s'apprêter. Dès lors, ils avaient la possibilité de se lever très peu de temps avant le début de la première heure de cours. Ensuite, il y avait moins de matériel à déplacer pour un cours en distanciel. Les apprenants devaient uniquement allumer leur ordinateur ou tablette afin de pouvoir suivre le cours. Ils n'avaient plus d'obligation d'avoir un sac avec tout le matériel nécessaire pour suivre des cours en présentiel.

« [...] par contre c'est que moi j'ai plus de deux heures de trajet pour euh quand je vais à l'école. Ben là, tout de suite, j'avais 3 minutes. Clairement, je coupe le pc, je descends, je vais chez moi voilà. Ça c'était plutôt sympa. C'était la bonne nouvelle du jour si je peux dire. » (Aurore, lignes 181-184)

3. L'organisation du travail seul

Grâce à l'apprentissage en distanciel, les apprenants ont dû apprendre à **organiser leur travail par eux-mêmes**. Lors de l'utilisation de Moodle, ils devaient rendre des travaux et gérer ainsi leur temps de travail. La seule contrainte présente était la date de remise du travail. Les apprenants étaient libres de réaliser ces derniers à n'importe quel moment. De ce fait, ils pouvaient se lever plus tard et organiser leur journée comme ils le désiraient. Par la suite, lors de l'utilisation de Teams, cette liberté de travailler à n'importe quel moment était moins présente car les cours avaient lieu en synchrone. Les apprenants trouvaient qu'il était plus facile de suivre l'enseignement via Teams étant donné l'interaction améliorée entre les différentes personnes. De plus, les séances étaient enregistrées et chaque apprenant avait la possibilité de revoir ou de rattraper une séance à un moment ultérieur. Cet élément leur permettait de pouvoir un minimum organiser leur journée d'étude.

« [...] peut-être juste pour les cours où on n'était pas euh, comment dire, Moodle, un site par, un site de l'école avec les travaux à distance. Ça je me suis dit, ça, c'est tout bénéfique et euh, ça, c'est des cours gagnés quoi. Parce qu'on faisait aussi euh, des examens comme ça. On les envoyait euh après. Donc, on était dans un environnement enfin euh, assez calme euh, chez soi et euh. Les profs, ils avaient bien structuré le cours, donc, on pouvait chercher des informations très facilement. Enfin, moi, j'ai eu très facile euh pour ces cours-là parce que je suis quelqu'un de méthodique aussi. » (Louise, lignes 294-300)

Lors des cours dispensés sur Moodle, **le temps calculé par l'enseignant afin de mener à bien le travail était souvent faussé**. La plupart du temps, les apprenants devaient consacrer des heures supplémentaires avant de pouvoir poster leur travail. Cette méthode d'enseignement obligeait les participants à rechercher des informations supplémentaires et à s'approprier cette nouvelle matière. Une forte autonomie était nécessaire auprès des apprenants afin de mener à terme cet exercice. En effet, le participant était le seul maître de son avancée. Il devait gérer son temps, ses recherches, son apprentissage et prouver à l'enseignant qu'il a bien acquis les connaissances et compétences nécessaires.

Pour mener à bien les différents travaux demandés par les enseignants, les apprenants ont mis des méthodes en place. L'isolement dans une pièce en absence d'éléments distrayeurs a été utilisé par plusieurs apprenants. En effet, à cet instant, le calme était présent et il était plus facile de se concentrer sur les cours où différents exercices devaient être faits et rendus sur Moodle et pour les examens à réaliser en ligne. Dans cette pièce, aucun élément susceptible de distraire le participant n'était présent. Le téléphone portable était situé loin de l'apprenant, pas de télévision, l'endroit de travail était éloigné des fenêtres donnant sur la rue, les animaux de compagnie et les membres de la famille se trouvaient à l'écart. L'apprenant était donc plongé dans ses feuilles et consacrait son énergie dans son apprentissage.

« Ben je me suis calé dans, dans mon bureau. Je me suis fait de la place. J'ai mes deux écrans parce que c'est plus facile euh. Je mets donc la vidéoconférence sur ma tablette et j'ai mon ordinateur à côté. C'est plus enfin, je trouve que c'est plus facile comme ça. Et euh ben devant moi, c'est un mur, à côté de moi, c'est l'armoire, et euh il n'y a rien pour me distraire. Enfin voilà et mon téléphone, j'essaie de le mettre plus loin parce que sinon euh je suis tentée de regarder, envoyer des messages euh, voilà, donc, j'ai vraiment mis en place euh pour faire euh oui vraiment dans le contexte quoi. Parce qu'au départ, je m'étais installée dans le salon mais non. On est beaucoup plus distrait euh. On regarde par la fenêtre. Il y a le chat qui passe euh, il y a le chat qui vient se faire caresser. » (Sarah, lignes 132-140)

Cet apprentissage en autonomie était facilité par l'enseignant grâce à des **vidéos explicatives mises en place sur Moodle**. À ce moment, les apprenants devaient regarder la vidéo, prendre des notes et construire le cours par eux-mêmes en essayant d'assimiler les divers apprentissages. Ce travail en autonomie était facilité par la bonne structure du cours fournie par l'enseignant. Ces deux aides précieuses du professeur permettaient à l'apprenant de rechercher aisément les informations nécessaires et de pouvoir construire ses apprentissages par lui-même.

Afin de pouvoir être en pleine forme et capable de consacrer son énergie aux apprentissages, il était important de maintenir une certaine hygiène de vie. Pour atteindre cet objectif, il était essentiel de se reposer suffisamment, d'avoir une

alimentation équilibrée, de combler les carences avec des compléments alimentaires et de pratiquer une activité sportive régulière. Ces différents éléments permettaient d'appréhender les cours sereinement et de maintenir un niveau d'énergie adéquat pour pouvoir suivre les différentes réunions.

« Je marche, enfin, je vis comme une athlète. Je vais dormir, je fais du sport, je vais dormir tôt, je prends des vitamines, je mange sainement autrement, on ne tient pas le coup. » (Louise, lignes 119-121)

4. L'appartenance à un groupe

L'appartenance à un groupe permettait de **travailler ensemble et de se sentir moins seul**. Cependant, il apportait son lot d'inconvénients. En effet, lors des cours, beaucoup de bruit était présent suite à la présence de l'ensemble du groupe en distanciel. Tout le monde voulait parler en même temps et au final, la communication n'était pas audible. De même, certains apprenants avaient leur micro activé et ne participaient pas vraiment au cours. Ils essayaient plutôt d'entraver le bon fonctionnement de la réunion. De ce fait, les apprenants concentrés sur le contenu de la séance ne savaient pas entendre les dires de l'enseignant et parfaire leurs apprentissages. Dès lors, les enseignants n'autorisaient plus de laisser son micro activé et demandaient aux participants de lever la main lorsqu'ils souhaitaient intervenir.

Par le fait de ne plus pouvoir prendre la parole lorsque les apprenants le désiraient et que les enseignants n'avaient pas la possibilité de voir assez rapidement les participants ayant la main levée, les apprenants se sentaient seuls et isolés dans leurs apprentissages. De plus, les enseignants étaient focalisés sur leur cours et sur leurs supports. Il y avait moins d'échanges non-verbaux avec les apprenants. L'organisateur de la réunion ne regardait pas les participants et ne pouvait pas s'assurer de leur bonne compréhension lors du cours. Par ailleurs, les enseignants restaient disponibles par e-mail pour répondre aux questions des apprenants et leur venir en aide. Ils essayaient de mettre différents éléments en place afin d'accompagner au mieux l'ensemble des apprenants et dynamiser ainsi la communication et leur aide.

« Ben apparemment, on n'avait plus vraiment le droit de parler tous ensemble en fait. Donc on travaillait micro fermé ou presque et euh on a la petite main sur Teams pour dire euh Coucou je voudrais dire quelque chose sauf que le prof ben d'anatomie par exemple qui travaille sur plusieurs écrans pour pouvoir dessiner avec sa tablette graphique ne voit pas la petite main parce qu'elle regarde sa tablette, elle ne regarde pas l'écran donc euh. Des fois, genre Ah Aurore je vois que tu as la main levée, tu voulais dire quoi. Oui mais non, entretemps j'ai compris madame, c'est gentil. C'était il y a 3 chapitres euh (rires.). Voilà. Sinon non il n'y a rien qui a été mis en place vraiment à ce niveau-là. » (Aurore, lignes 191-197)

Lors de certains cours, il était également compliqué pour les apprenants de suivre l'enseignant. Celui-ci donnait son cours assez vite et se limitait à la lecture et à une présentation orale du contenu de la séance. **La matière vue était peu structurée** et le professeur passait d'un chapitre à l'autre sans vraiment prévenir les apprenants. De ce fait, ces derniers étaient perdus et passaient beaucoup de temps à essayer de comprendre le cours. De plus, il était difficile de poser une question étant donné que l'enseignant ne voyait pas les mains levées des apprenants. Dès lors, ils se sentaient seuls et abandonnés par rapport à l'aide que leur professeur pouvait leur fournir.

D'autres enseignants avaient un cours bien structuré mais ne variaient pas la méthode employée pour donner leurs séances. Ils se contentaient de lire leur cours ou le syllabus distribué au préalable aux étudiants. Pour une des matières, certains apprenants devaient compléter un texte à trous et avaient des difficultés dans la réalisation de cet exercice. Ils ont envoyé un e-mail à l'enseignant qui a répondu par l'affirmative pour l'organisation d'une réunion Teams afin de leur venir en aide. Lors de l'entrevue, le professeur a lu son texte et l'a uniquement complété avec les apprenants sans donner d'explications. Ces derniers se sont sentis seuls et avaient dès lors une crainte pour l'épreuve évaluée de ce cours. En effet, ils n'étaient pas certains d'avoir toutes les compétences nécessaires pour réussir cette matière.

« Ben ceux qui savaient faire vivre leur cours euh en visioconférence, ben ça allait, ça ne changeait pas grand-chose mais euh, il y a eu carrément une professeure qui elle, s'est juste contenté de nous envoyer tous les chapitres par email. C'était donc des textes à trous qui fallait compléter tout seul. Et puis,

quand on avait compléter, on lui renvoyait et elle nous disait si c'était bon ou pas. [...] Et euh, il y a eu un moment donné euh un chapitre que je n'avais pas, je n'avais pas compris et donc euh je lui avais envoyé un email en lui disant que ça n'allait pas et en fait, on était plusieurs élèves dans le cas. Donc, ce qu'elle a fait, elle a dit : « Ah ben, ça va, on va quand même organiser une visioconférence ». C'était euh, ça a duré une heure et au final, ben, elle a juste complété avec nous son texte à trous. Donc, elle a lu ses feuilles et en complétant les trous et voilà. « Vous avez des questions ? Non. Allez ciao ». Voilà, fini. » (Sarah, lignes 211-224)

D'autres bruits pouvaient venir entraver la concentration des participants et les empêcher d'entendre toutes les informations utiles données durant le cours. **Ces sons provenaient de leur propre domicile.** En effet, à certains moments, des travaux pouvaient se réaliser près de chez eux ou même dans leur propre demeure. Ainsi, il était compliqué de pouvoir écouter le cours ou de répondre aux questions de l'enseignant. A d'autres moments, les bruits provenaient des enfants des familles des apprenants. Les grands comme les plus petits pouvaient entraver la communication établie lors de la réunion Teams. Bien souvent, les enfants de bas âge ne comprenaient pas pourquoi ils ne pouvaient pas déranger l'un de leurs parents. Les enfants plus grands, en âge d'adolescence, comprenaient mieux la situation mais ne pouvaient s'empêcher de venir poser une question pour savoir le contenu du repas du soir par exemple.

« Ben il y avait aussi les enfants à la maison donc c'était pas non plus évident. Je me dis que celle qui ont des petits bouts qui... En même temps ben pff. Ça n'aide pas. Moi, j'ai des grands, donc ça va. Mais malgré tout, bon ben les grands. Ils nous appellent toutes les deux minutes parce qu'ils savent manger tout seul, ils savent faire des trucs mais euh enfin voilà. C'est, on nous appelle pas pour les mêmes raisons. » (Nadia, lignes 109-113)

Le fait d'être seul et de ne pas être en contact avec d'autres apprenants rendaient l'étude plus compliqué. Certains d'entre eux avaient besoin d'interaction afin de pouvoir travailler plus facilement. Cependant, **pouvoir s'isoler permettait d'éviter les distractions et de favoriser son étude.** Cet élément peut donc être un avantage

pour certains mais un inconvénient pour d'autres personnes. Pour favoriser cet apprentissage groupé, l'école mettait à disposition un local cyber permettant aux apprenants d'accéder à des ordinateurs. Pourtant, cet endroit était peu utilisé et il n'était pas rare de s'y retrouver seul. Aucun contact n'était donc privilégié avec cette alternative qui n'offrait aucune solution aux personnes ayant besoin davantage d'interaction dans leur étude.

Cet isolement empêchait d'aider les apprenants à se focaliser à nouveau sur le cours après un moment de distraction. En présentiel, lorsqu'une personne est moins attentive, un autre apprenant est disponible pour lui permettre de se raccrocher à l'apprentissage. En distanciel, il est seul dans sa pièce et ne peut compter que sur lui-même pour suivre l'intégralité de la séance et rester le plus souvent attentif. De même, les autres apprenants étaient peu présents pour rappeler les devoirs, les travaux à rendre ainsi que les points de matière importants à connaître pour les éventuelles évaluations. Ces points montrent l'importance accordée à l'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages.

« Ben en fait je pense simplement le fait de ne pas être entouré. Enfin, on est tout seul dans sa chambre et euh pff voilà il n'y a rien. Je veux dire en classe, des fois, quand on décroche, qu'on est un petit peu dans la lune, il y a l'autre à côté qui fait hey écoute. Ah oui, c'est vrai. Ou on en parle tout simplement. On arrive à la pause et on parle. Tu as compris ce truc-là ? Ah ben non. Moi pas. » (Aurore, lignes 410-413)

Le manque de contact avec les enseignants n'était pas le seul problème présent. Il existait aussi une **difficulté d'informations de la part de l'école**. Lors du premier confinement, les apprenants se sentaient délaissés. En effet, ils n'avaient aucune information sur la reprise des cours, la réalisation des examens et le déroulement de leurs stages. Ces différents éléments provoquaient une crainte d'avoir une année de perdue, de devoir rattraper ce retard et d'avoir une formation in fine plus longue. Par la suite, l'école avait trouvé des solutions et les stages, devant se réaliser aux alentours de mai-juin, se sont déroulés dans le courant du mois d'août. L'école essayait de tenir informé les apprenants de l'évolution de la situation et des démarches réalisées. Ces différents éléments ont déjà été cités plus haut dans la partie résultat.

L'école manquait aussi d'organisation lors de la reprise des cours en présentiel à mi-temps. L'horaire établi par cette dernière permettait aux apprenants d'assister à un cours en présentiel le matin et d'être en distanciel l'après-midi. Or, certains d'entre eux avaient un temps de trajet assez conséquent et n'étaient donc pas rentrés pour le début du cours suivant. Dès lors, ils devaient s'arranger avec l'enseignant afin de commencer le cours plus tard ou de basculer un des deux cours dans un second mode de fonctionnement (basculer du distanciel au présentiel et vice-versa). Suite à ce problème d'organisation des cours au niveau de l'école, les apprenants se sentaient à nouveau seuls dans leurs apprentissages. Il y avait dès lors peu d'interactions entre les participants et l'établissement scolaire.

« Il y a eu un manquement d'organisation euh entre les profs et les élèves. Je me rappelle même un jour que j'ai demandé, enf... plusieurs fois moi qui ai demandé au professeur, dites euh ce jour-là, on a cours avec madame mais c'est en présentiel. Est-ce qu'on échangerait ce cours-là avec un autre parce que aussi non, ça va être compliqué. On n'aura pas le temps de faire tout. On ne sera pas rentré entre temps. Donc il y a eu plusieurs fois voilà des manipulations comme ça alors que je pense quand même qu'il aurait été possible j'imagine d'organiser pour mettre ensemble les présentiels ensemble enfin voilà. Après, je sais qu'on n'est pas les seules classes, ce n'est pas évident. Il y a pleins de choses à gérer mais voilà. On a eu quelques petits couacs quand même. » (Aurore, lignes 545-553)

5. L'incompétence de l'apprenant

Le métier d'infirmier n'est pas une profession facile. En effet, cette difficulté a pu se ressentir davantage durant cette crise sanitaire. Ils ont une surcharge de travail conséquente, travaillent en pause, doivent réaliser de nombreux actes et se retrouvent parfois seul à veiller sur une unité de soins. Ces différents éléments justifient la **complexité du métier et l'exigence demandée au personnel**. Ce dernier est responsable de la santé des patients et ne peut se permettre de commettre des fautes lors de la réalisation des soins. Dès lors, leur formation est exigeante et demande une perfection dans les techniques réalisées par les apprenants. Ces adultes, ayant une

crainte de l'échec, vivent mal cette situation et pourraient abandonner leur parcours de formation.

Au sein de l'école, malgré la complexité des études, une rivalité est présente avec la majorité de la classe. Les apprenants essaient d'entraver l'apprentissage des autres par du bruit lors des cours ou en ne leur fournissant pas d'aide. Seul quelques apprenants s'entraident via un groupe Messenger et WhatsApp. Cette aide leur permet de se remettre en ordre, de se réexpliquer la matière, de se rappeler les travaux à rendre et les évaluations prévues et de s'encourager tout au long de la formation. Leur objectif est d'avancer ensemble et d'aboutir à la réussite de leurs études. L'apprentissage en distanciel a permis de réduire ses rivalités car les apprenants « perturbateurs » n'avaient plus la possibilité de parler pendant le cours puisque l'enseignant coupait leurs micros.

« Beaucoup de clans et pas d'entraide. C'était plutôt essayer d'enfoncer les autres. Il n'y avait pas euh même enfin j'ai une prof qui m'a dit « Ce n'est pas facile votre classe ». Je lui ai dit : « Ben cette année, elle est beaucoup mieux que l'année passée hein même s'il en manque beaucoup » Et cette année, elle était plus facile. Et puis quand on a eu les résultats quoi, qu'on s'était dit qu'on était parti. On était 34 au départ et de voir que on est que 13 à réussir. C'est... Il y en a beaucoup qui ont décroché pendant, pendant le confinement quoi ils n'étaient plus du tout euh. » (Nadia, lignes 103-108)

Durant les stages, la situation est similaire. **Les apprenants ne sont pas bien pris en considération par le personnel.** Les infirmiers du service utilisent souvent les stagiaires pour les tâches non gratifiantes telles que réaliser des toilettes, nettoyer un patient ayant déféqué ou uriné sur lui, ramasser des vomissures. De ce fait, les apprenants sont tentés d'abandonner au cours de leur cursus. Ce manque de considération les empêche de s'engager davantage dans leur formation. Parfois, l'inverse s'observe et l'apprenant peut être très bien considéré sur un lieu de stage et il en sortira avec de nombreux acquis supplémentaires.

Outre le fait d'avoir des difficultés à utiliser les supports informatiques mis en place par l'école, l'obligation de suivre les cours avec son téléphone portable et le manque de visibilité des schémas présentés par les enseignants, d'autres éléments spécifiques

à l'utilisation de l'enseignement en distanciel entravent l'apprentissage des apprenants. Les longues heures à rester derrière son écran entraînent une **fatigue visuelle et mentale chez certains adultes** et les obligent à devoir s'arrêter et postposer la fin de la séance de cours. Les apprenants perdaient une occasion de pouvoir remédier à leurs difficultés durant cette réunion en posant des questions directement à l'enseignant. De plus, la charge de travail devait se réaliser à un autre moment et pouvait être augmentée car l'apprenant devait regarder le cours, le comprendre et éventuellement envoyer ses questions au professeur.

La présence au cours, **la remise des travaux et la réalisation des examens étaient rythmées par des pertes de connexion internet**. Dès lors, en cas d'épreuves, il a fallu que les apprenants partagent leur 4G afin de pouvoir mener à bien leur évaluation. Ces pertes de connexion provoquaient un stress considérable chez l'apprenant. De plus, ils ne savaient pas comment effectuer un partage de connexion de leur téléphone portable à leur ordinateur. Il fallait également prévenir l'enseignant en lui demandant de bien vouloir laisser un temps supplémentaire pour pouvoir réaliser l'évaluation. Pour les travaux à rendre sur Moodle, il n'était pas toujours certain que le fichier soit déposé en raison des problèmes techniques que subissait cette plateforme. Dès lors, les apprenants s'assuraient de l'envoi de leurs fichiers en demandant confirmation à leurs enseignants.

« Euh ben. Ce qui est aussi embêtant, c'est que quand euh par exemple, on avait des... l'année passée, on avait donc des travaux à rendre par Moodle. Et il faut savoir que ben le site Moodle, ben il plante énormément donc euh des fois, ben j'étais en train de télécharger mon fichier pour l'envoyer et paf, ça plante euh et puis alors, finalement, on est dans l'angoisse. Est-ce que mon fichier est parti ? Est-ce qu'il n'est pas parti ? Et puis, alors, j'ai cliqué sur envoyer donc alors du coup, ben le devoir disparaît. Et puis, je reçois comme quoi ça a été envoyé mais je me dis est-ce que tout était dedans. Alors, c'était envoyer un email au prof en disant je vous ai envoyé le devoir mais est-ce qu'il y a tous les fichiers et renvoyer dans l'email pour être sûre que tout y soit enfin. » (Sarah, lignes 177-185)

6. Le travail en autonomie

En suivant les cours depuis leur domicile, **les apprenants ont plus tendance à faire autre chose**. La plupart du temps, ils vont consulter leurs réseaux sociaux ou jouer sur leur téléphone. La distraction se fait également par le passage de l'animal domestique ou par la vie active présente dans la rue. Toutes ces distractions sont limitées par l'isolement du participant dans une pièce lui permettant de se couper du monde extérieur. Suite à l'ensemble de ces éléments distrayants et à la facilité de basculer sur une autre activité depuis son domicile, les apprenants décrochent plus facilement du cours et sont moins engagés dans leurs apprentissages.

Étant donné la tendance à réaliser d'autres activités, les apprenants reportaient souvent leurs tâches d'apprentissage à un moment ultérieur. Cependant, le moment venu, ils étaient bien souvent trop fatigués pour pouvoir les réaliser et les reportaient à nouveau au lendemain. Dès lors, ces tâches se retrouvaient reportées de jour en jour et s'accumulaient avec les séances de cours suivantes. Il n'était pas évident de s'isoler et de se mettre au travail. Le manque de contact social favorisait les apprenants à effectuer d'autres activités et entravait ainsi leurs apprentissages.

« C'est le fait voilà, d'être toute seule chez soi et de, et on passe vite à autre chose. On en a marre. On se dit : « Ouais, ce n'est pas grave hein. » Euh je reprendrai au soir euh. Je verrai ça ce soir euh. Ce n'est pas grave. Et après, on procrastine un petit peu trop quoi. On reporte hein, on se dit : « Ouais, j'ai le temps hein ». Deux heures, ce sera fait et ce sera bouclé euh. Ouais, je vais aller un petit peu dans le jardin et puis après je ferai ça ce soir. Mais non, le soir, on est fatigué. Donc voilà, et on reporte, et on se dit ben oui ben. Ce n'est pas comme si on était à l'école et qu'on prenait notre présence quoi et qu'on est obligé d'y être. Là, on se connecte euh quand on en a envie à certains cours donc euh. Et on fait le travail quand on en a envie. » (Nadia, lignes 419-426)

Il était difficile d'**allier la vie étudiante des apprenants avec leur vie familiale**. En effet, durant cette période sanitaire compliquée, certains membres pouvaient être malades et avoir besoin d'aide. Ainsi, un apprenant a dû s'occuper de son beau-père et lui apporter le soutien nécessaire. Cette situation était mal vécue par le candidat qui devait aussi trouver du temps pour travailler ses cours et étudier la matière en vue des

examens. De plus, les autres membres de la famille ne comprenaient pas l'isolement du candidat pour se consacrer à sa formation. Il fallait dès lors leur faire comprendre l'enjeu de ce retrait car c'est ce dernier qui permettait à l'apprenant de poursuivre son étude et permettre la réussite de son année.

Durant le confinement, les apprenants n'ont pas pu bouger comme ils l'auraient bien voulu. Le fait de ne plus se rendre à l'école empêchait les participants d'effectuer une activité physique régulière. De ce fait, ils gagnaient du temps sur leur journée mais ils étaient plus nerveux. Cette nervosité se répercutait sur la vie familiale et avait des conséquences sur l'ambiance générale du domicile. Cet élément pouvait entraver le soutien présent par la famille et empêcher l'avancée de l'apprenant. De plus, une ambiance se dégradant au sein du domicile pourrait entraîner l'abandon à la formation.

« Donc j'avais tout ce sport-là en moins effectué. Alors oui, j'étais plus vite à la maison mais en même temps, plus vite à la maison mais sans mes activités, ce qui fait que j'étais plus nerveuse, plus chiante aussi clairement parce que quand je n'ai pas mes, quand je n'ai pas mon sport ben voilà. Je peux vraiment être chiante. Et puis euh oui j'ai ça a créé quand même une certaine tension à la maison par rapport aux enfants qui eux ne comprenaient pas. Ils sont petits. Euh pourquoi est-ce que je suis là mais que je ne suis pas là ? Parce que ben pourquoi est-ce qu'elle s'enferme celle-là ? Qu'est-ce qu'elle fait là ? Pourquoi je ne peux pas rentrer ? Pourquoi est-ce que, euh voilà donc. C'était différent on va dire. Voilà. » (Aurore, lignes 499-506)

Durant l'enseignement en distanciel, les apprenants devaient **apprendre à gérer leur temps de travail**. Cette tâche était rendue plus complexe car le temps préconisé par l'enseignant pour réaliser un travail était bien souvent moins importante par rapport au temps réel nécessaire. Dès lors, ils devaient dégager des heures supplémentaires pour terminer leur composition et la rendre dans les délais impartis. Parfois, les apprenants devaient créer leurs notes de cours. Celles-ci étaient peu structurées et provoquaient un stress supplémentaire pour l'examen. N'ayant aucun retour sur ces dernières, il était compliqué pour eux de savoir si les informations notées et synthétisées correspondaient bien aux attentes des enseignants. Ils ne se sentaient dès lors pas accompagnés dans cette tâche.

« Les profs, ils avaient bien structuré le cours, donc, on pouvait chercher des informations très facilement. Enfin, moi, j'ai eu très facile euh pour ces cours-là parce que je suis quelqu'un de méthodique aussi. Mais par contre, pour les, les cours à distance euh, qui ont été donnés à distance avec notre propre support, c'était compliqué. Parce que notre cours n'était pas très structuré et alors, quand on a dû faire un examen à distance euh, c'était un stress parce qu'on ne pouvait pas forcément chercher dans notre cours et il fallait, elle donnait le temps réduit pour envoyer euh, pour ne pas tricher en fait avec d'autres élèves. Donc, ça, c'était très stressant mais par contre, pour les cours euh, comme j'ai dit euh en, quelque part euh en travaux euh, ça c'était euh, oui, ça, ça m'a motivé. » (Louise, lignes 298-306)

De plus, l'enseignement en distanciel a favorisé l'impression des documents depuis le domicile. En effet, pour avoir une aisance à suivre le cours sans devoir basculer constamment d'une plateforme à une autre, les apprenants photocopiaient les supports de cours. De ce fait, il fallait prendre en compte l'achat de cartouches d'encre et d'une imprimante. Certains apprenants se retrouvaient également dans l'impossibilité de pouvoir photocopier leurs propres supports et éprouvaient plus de difficultés dans leur étude.

Après avoir détaillé l'ensemble des résultats de cette recherche et avant de se consacrer à la discussion de ces derniers, une synthèse des principaux résultats est proposée dans la partie suivante de ce travail.

7. Synthèse des résultats

Comme vu précédemment, pour qu'un adulte soit engagé dans ses apprentissages, il doit percevoir le lien et l'utilité de son apprentissage pour son avenir. De ce fait, il pourra s'engager plus facilement et poursuivre une motivation intrinsèque. La plupart des apprenants évoquaient vouloir obtenir le diplôme en vue d'avoir de meilleures compétences, d'être épanoui professionnellement et personnellement et de réussir quelque chose dans leur vie. Cette motivation intrinsèque est présente lorsque les trois besoins psychologiques de base de l'apprenant adulte (besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation) sont accomplis (Ryan & Deci, 2017).

De plus, l'apprentissage en ligne est favorisé par deux éléments majeurs : une bonne organisation des cours permettant de transmettre un message correct et structuré ainsi que la multiplication des canaux de communication permettant de maintenir l'interaction sociale entre apprenants et enseignants (Ryan & Deci, 2017).

Ces deux éléments correspondent selon nous aux besoins psychologiques de base de la théorie de l'autodétermination. La bonne organisation des cours favorise l'autonomie des étudiants ainsi que la compétence dans leurs apprentissages. La multiplication des canaux de communication permet de répondre au besoin d'affiliation.

Dans le besoin de compétence, les apprenants trouvent que les plateformes numériques employées par l'école pour l'apprentissage en ligne sont faciles à utiliser. De plus, lors du basculement vers Teams, les apprenants avaient reçu des informations par l'école en début d'année concernant son fonctionnement.

Cependant, pour pouvoir participer aisément au cours, les apprenants doivent avoir un matériel adéquat comme une tablette ou un ordinateur. Certains d'entre eux ont suivi leur année académique à l'aide d'un smartphone. Il est dès lors difficile pour eux de pouvoir visualiser l'ensemble du contenu partagé par l'enseignant. En plus de ce support inadéquat, il faut prendre en compte les pertes de connexion qui se présentaient à eux. Cette absence d'internet provoquait un stress important chez les participants.

Un autre défi relevé était de rester concentré assez longtemps devant l'écran. Les apprenants relevaient une fatigue visuelle suite à la concentration à avoir tout au long des cours (Aguilera-Hermida, 2020). Les bruits présents au domicile les empêchaient de se concentrer pleinement sur les apprentissages. Pour remédier à cette difficulté, les apprenants se sont isolés dans une pièce de l'habitation au calme.

Pour faciliter leur instruction, les enseignants ont utilisé des supports variés dans la construction de leurs cours. Ces méthodes ont permises de garder les étudiants actifs et attentifs pendant l'apprentissage.

Dans le besoin d'affiliation, les répondants à notre recherche révèlent l'importance du soutien obtenu par leurs proches, leurs amis, famille, enseignants et collègues. Certains évoquent que sans eux, ils auraient abandonné leurs études. De plus, leurs enseignants se sont montrés disponibles pour répondre à leurs questions et les accompagner dans leurs apprentissages. Cet élément est cohérent par rapport à la théorie. Richardson,

Maeda & Caskurlu (2017) mentionnent que la présence sociale influence la persévérance de l'étudiant dans ses apprentissages. De plus, Appleton, Christenson & Furlong (2008) confirment, dans une étude menée auprès de 15737 étudiants de 2^e année secondaire d'écoles publiques, que l'apport de soutien de la part des enseignants augmente le niveau d'engagement des apprenants.

Dans un second temps, les apprenants ont pu participer aux cours pratiques donnés en présentiel. Ils ont dû se déplacer et maintenir, selon eux, une routine quotidienne et réinstaurer chez eux une autre hygiène de vie. De plus, ils peuvent à ce moment-là revoir leurs amis, leurs professeurs et beaucoup plus de personnes qu'au début de la crise sanitaire.

Pour le dernier besoin psychologique de base, le besoin d'autonomie, les apprenants apportent comme information que durant l'enseignement en distanciel, ils ont dû organiser l'entièreté de leur travail, de leur étude ainsi que leur temps de repos. La seule contrainte présente était la date limite imposée par les enseignants pour la remise des travaux. En effet, selon Weinstein, Przybylski & Ryan (2012), des étudiants en sciences sociales de l'université de Vilnius apportent l'information qu'un contrôle trop présent de l'enseignant dans les apprentissages défavorise leur engagement. Par contre, l'autonomie procurée chez l'étudiant lui permet d'avancer à son rythme et de s'engager davantage dans ses apprentissages.

Cependant, les apprenants avaient du mal à prévoir le temps nécessaire pour réaliser leurs travaux. Bien souvent, la durée prévue par les enseignants était sous-estimée et les étudiants devaient prévoir un temps supplémentaire pour mener à bien leurs réalisations.

Dans la partie suivante, nous allons discuter des principaux résultats relevés dans cette recherche, établir les limites de celle-ci et nommer quelques implications pratiques pour la formation d'adultes en promotion sociale.

Chapitre 3 : Discussion

Les propos tenus dans cette discussion sont structurés dans le but de répondre à la question suivante : quels sont les adjuvants de l'apprentissage en ligne selon la théorie de l'auto-détermination pour un public d'apprenants adultes ?

En d'autres mots, l'objectif est d'établir les différents apports bénéfiques et néfastes de l'utilisation d'un dispositif d'apprentissage en ligne auprès d'apprenants adultes.

Les résultats de cette recherche peuvent être discutés selon différents points élaborés dans la première partie de cette discussion. Ensuite, les limites de cette recherche seront explicitées et pour finir, quelques implications pratiques dans la formation des adultes en promotion sociale seront établies.

1. Faisons parler les résultats

Les résultats de cette recherche vont être discutés suivant trois catégories : utilisation de l'apprentissage en ligne, organisation du travail de l'apprenant et le maintien du contact durant son année d'apprentissage.

a. L'utilisation de l'apprentissage en ligne

Les recherches ont tendance à dire que les apprenants adultes éprouvent plus de difficultés à utiliser l'apprentissage en ligne (Van Meenen, De Clercq, De Viron & Frenay, 2021). Néanmoins, les apprenants ont souligné une facilité lors de l'utilisation de l'apprentissage en ligne. Les difficultés présentes étaient plutôt au niveau de la perte de la connexion internet et de l'utilisation du micro. Cependant, l'étude menée auprès de 133 apprenants adultes de première année d'université porte sur l'utilisation de la plateforme Moodle (Van Meenen, De Clercq, De Viron & Frenay, 2021). Or, dans notre recherche, les apprenants adultes parlent souvent d'une autre plateforme : Teams. Il est également à souligner que ces apprenants utilisaient aussi la plateforme Moodle pour les différents supports des travaux et les documents à rendre à leurs enseignants. Une autre étude menée auprès de 270 étudiants dont l'âge moyen est de 21,9 ans montre que l'utilisation accrue du même type d'apprentissage en ligne augmente sa facilité d'usage et favorise son utilisation continue (Aguilera-Hermida,

2020). Cet élément montre que les apprenants adultes utilisent plus facilement un outil numérique au fur et à mesure que son emploi s'accroît.

Lors du suivi des cours en ligne, des bruits provenant du domicile apparaissent et entravent l'apprentissage des apprenants. Aguilera-Hermida (2020) montre également dans sa recherche que les étudiants sont déconcentrés par le bruit des tâches ménagères ou du maintien du foyer lors du suivi de leur cours en ligne. Or, les apprenants adultes sont également dérangés par les questions provenant de leurs enfants. Cet élément provient du fait que la plupart des répondants possèdent un ou plusieurs enfants dont ils doivent s'occuper durant leurs études.

Les apprenants relèvent une fatigue plus élevée face à l'obligation de rester concentré de longues heures derrière un écran. Aguilera-Hermida (2020) apporte la même information suite à sa recherche menée auprès de 270 étudiants. Cependant, dans l'étude réalisée dans ce mémoire, les apprenants mentionnent d'écourter la séance de cours afin de pouvoir se reposer et faire autre chose. La suite de la leçon est écoutée plus tard dans la soirée. De ce fait, ils effectuent une pause plus ou moins longue au sein de leur journée de formation.

Dans cette première partie, plusieurs éléments apportent des informations sur le besoin de compétence présent chez l'apprenant adulte. Pour rappel, ce besoin est un des trois éléments permettant à l'individu d'avoir une motivation autodéterminée et de s'engager dans ses apprentissages (Ryan & Deci, 2017). Cette compétence est atteinte face à l'utilisation des outils numériques. Or, elle est moindre lorsque l'apprenant doit rester concentré de longues heures derrière un écran. Une fatigue mentale les empêche à continuer de travailler et amène à repousser le travail à un moment ultérieur. Dans un dernier temps, la présence de bruits aux alentours de l'apprenant les empêche de travailler et diminue ainsi leur compétence perçue face à leurs apprentissages.

b. L'organisation du travail de l'apprenant

L'organisation du cours est un élément important relevé par l'ensemble des apprenants et permettant de faciliter leur étude et leur apprentissage. Selon Mellieon, Harold & Robinson (2021), une bonne organisation du cours est un des deux éléments permettant

de favoriser l'apprentissage en distanciel. L'organisation permet d'éviter des contradictions entre les différentes informations fournies. En cas de publications opposées, une communication entre l'enseignant et l'apprenant débutera et retardera le processus d'apprentissage de l'étudiant. Suite à une organisation adaptée et plus importante des séances de cours, les apprenants avaient plus de facilité à étudier. Cependant, pour d'autres matières, ils devaient réorganiser la matière vue en fonction de leurs notes et des supports fournis par les enseignants afin d'en faciliter leur étude.

Suite à leur étude depuis leur domicile, les apprenants nous ont témoigné de ne plus avoir d'activité sportive quotidienne et de consacrer ainsi plus de temps à leur étude. Cependant, l'étude et le travail des cours prenaient une place plus importante que lors de l'enseignement en présentiel. Dès lors, les apprenants ne pouvaient consacrer plus de moment à la famille ou à une autre activité. Cet élément est en contradiction avec la recherche menée par Aguilera-Hermida (2020) auprès de 270 étudiants. En effet, dans cette dernière, les apprenants informent avoir plus de temps à consacrer à leur famille et de développer de nouvelles activités grâce au confinement.

Dans cette partie, les apprenants mentionnent le fait d'avoir une bonne organisation dans leur étude et la construction de leurs notes. De plus, cette étape est facilitée grâce à une organisation adaptée des cours dispensés par leurs enseignants. Ensuite, la gestion du temps est compliquée à gérer afin de pouvoir consacrer un moment pour la vie familiale, les activités sportives et autres. Dans ce point, le besoin d'autonomie est présent car il donne l'opportunité à l'apprenant de gérer son temps et la construction de ses notes. Ce besoin est également un élément permettant de favoriser une motivation autodéterminée et d'augmenter l'engagement de l'apprenant dans ses apprentissages (Ryan & Deci, 2017).

c. Maintien du contact

Dans le dernier point, les apprenants mentionnent l'importance du contact en dehors et pendant les séances de cours. Mellieon, Harold & Robinson (2021) montrent qu'utiliser divers canaux de communication est un élément qui favorise l'apprentissage en ligne. De plus, un soutien apporté par les enseignants auprès des apprenants permet de favoriser leur engagement dans les apprentissages (Appleton,

Christenson & Furlong, 2008). Or, le soutien des professeurs n'était pas le seul encouragement perçu. Les étudiants pouvaient obtenir de l'aide auprès de leurs condisciples, de leur famille ou de leurs collègues. Cet ensemble d'individus permettaient de favoriser leur engagement dans les apprentissages et de leur permettre de continuer leur formation.

Pour terminer cette première partie, les apprenants mentionnent l'importance d'avoir des informations de la part de l'établissement scolaire. En effet, durant le confinement, aucune information n'était fournie par le secrétariat sur la poursuite de l'année scolaire, des stages et des examens. De ce fait, le lien entre l'école et les apprenants diminue et provoque des émotions négatives pouvant entraîner un désengagement dans les apprentissages.

Le soutien fourni par les proches et les enseignants est un élément important pour permettre à l'apprenant de rester engagé dans ses apprentissages. Ce soutien permet à l'étudiant de se sentir appartenir auprès du groupe social qu'il côtoie. De ce fait, son besoin d'appartenance sociale est présent et lui permet de favoriser sa motivation autodéterminée et de rester engagé dans son apprentissage (Ryan & Deci, 2017).

Après avoir discuté les différents résultats de cette recherche, les différentes limites de cette étude vont être établies dans la partie suivante.

2. Limites et perspectives futures

Dans cette partie, les limites de cette recherche seront exposées. Par la suite, les différentes perspectives pour les futures recherches seront mentionnées.

Cette étude porte son regard uniquement sur les apprenants. Or, la crise sanitaire a impacté également le travail des enseignants. Par la même occasion, ces derniers ont dû adapter leur cours à une nouvelle méthode pédagogique, qui est l'enseignement en distanciel. De plus, il est intéressant de prendre en considération l'avis des enseignants face à l'utilisation de l'apprentissage en ligne. En effet, pour que les professeurs apportent un maximum de soutien et d'aide auprès de leurs apprenants, il faut que ceux-ci soient engagés dans l'utilisation de cet outil numérique. Pour que ces

enseignants soient engagés, ils doivent, selon la théorie du modèle d'acceptation des technologies, avoir une attitude favorable face à l'utilisation de l'apprentissage en distanciel (Jézégou, 2019).

Dans cette étude qualitative, peu de personnes ont participé aux entretiens. En raison de la complexité du contexte sanitaire, seuls 5 apprenants ont permis d'apporter les résultats précités. Ces apprenantes possédaient une moyenne d'âge de 38,2 ans. De plus, le public d'étudiants en soins infirmiers est également composé en minorité d'hommes. Or, aucun d'entre eux n'est présent dans cette recherche. C'est pourquoi, les résultats des entretiens n'ont pas permis d'arriver à saturation des données, ce qui ne nous permet d'attester que nous avons couvert l'ensemble des thèmes liés à notre question de recherche. Dès lors, il serait intéressant de répliquer cette étude auprès d'un public plus large et prenant en compte toutes les catégories d'âge et les deux genres possibles.

Suite au contexte de la pandémie à la Covid-19, les apprenants ne pouvaient pas se rendre au sein de l'école et étaient forcés de suivre les cours en distanciel. Diverses émotions négatives étaient dès lors exacerbées comme la peur de tomber malade, de perdre un proche, de ne pas pouvoir présenter ses examens et de rater son année. Ces émotions négatives peuvent entraîner un désengagement des apprenants et défavoriser leurs apprentissages. Ce coût psychologique, devenu plus important suite à la crise sanitaire, entraînant une diminution de la motivation selon la théorie des attentes et des valeurs (Flake, Barron, Hulleman & McCoach, 2015). Il serait intéressant d'effectuer cette même étude dans un contexte économique et sanitaire plus stable dans lequel les apprenants pourraient se consacrer uniquement à leurs apprentissages.

Pour favoriser l'apprentissage des étudiants via un dispositif en distanciel, nos données ont montré qu'il est important de la part des enseignants de veiller à la bonne structure et organisation de leur cours (Mellieon, Harold & Robinson, 2021). Cet élément permet aux apprenants de naviguer plus facilement dans la matière et d'améliorer leur étude et leur travail. Dès lors, il serait judicieux de former ou d'apporter l'aide nécessaire aux enseignants afin d'améliorer le contenu, l'agencement de leur cours ainsi que l'apport de l'enseignement en ligne au niveau des différentes sources d'apprentissage possible. Ces éléments permettent de donner du sens à l'apprentissage

et de favoriser ainsi l'engagement des apprenants adultes (Gashmardi, 2009). Cette aide fournie aux enseignants pourrait être sous forme de formations andragogiques, d'une mise à disposition d'un technopédagogue et d'une collaboration entre enseignants lors de la construction des cours.

Par la suite, il serait intéressant de réaliser une nouvelle approche de ce type de pratique après quelques années de mise en place de ce nouveau dispositif d'apprentissage au sein de l'école et suite aux aides fournies aux enseignants dans la mise de place de ce nouveau type d'apprentissage.

Dans un dernier temps, les apprenants doivent pouvoir maintenir un contact via divers canaux de communication avec les enseignants et le pôle administratif afin de répondre à leurs interrogations et de vérifier toute opposition dans les informations transmises. De ce fait, ils pourront maintenir leur engagement et continuer leurs apprentissages (Raaper, Brown & Llewellyn, 2021).

CONCLUSION GENERALE

Dans cette conclusion, un retour sur les différents points clés du mémoire est réalisé comme la question de recherche et l'intérêt pour ce sujet de mémoire. De plus, un point de vue plus personnel sur les apports bénéfiques de ce mémoire sera élaboré à la fin de cette conclusion. C'est pourquoi, la première personne du singulier sera plus spécifiquement employée dans cette partie.

Au fil de ces dernières années, beaucoup d'actualité et de recherches se sont basées sur l'apprentissage en distanciel suite à la crise sanitaire (Raaper, Brown & Llewellyn, 2021; Aguilera-Hermida, 2020; Singh, Matthees & Odetunde, 2021). De plus, les médias donnaient un point de vue plutôt négatif de ce nouveau dispositif pédagogique. Beaucoup de discours portant sur l'abandon des étudiants universitaires, la diminution des exigences scolaires ainsi que sur le mauvais état de santé psychologique des adolescents étaient promulgués tout au long de la pandémie. Enfin, le public d'apprenants adultes des écoles de promotion sociale semblait oublié de la recherche scientifique et des journalistes. En effet, concernant l'enseignement en distanciel, nous n'avons identifié que des recherches portant sur des apprenants suivant des MOOCs ou des apprenants adultes d'écoles supérieures ou d'universités. Ces derniers possèdent déjà une bonne expérience de l'enseignement et ont une moyenne d'âge inférieure aux étudiants de promotion sociale. Au niveau des journaux, les reportages s'intéressaient aux adolescents ainsi qu'aux étudiants universitaires. Suite à tous ces événements, l'objectif poursuivi par ce mémoire était de percevoir les bénéfices et les contraintes d'un enseignement en distanciel auprès d'un public d'apprenants adultes de promotion sociale et ce, selon la théorie de l'autodétermination.

Suite aux diverses lectures et analyse d'entretiens semi-directifs menés auprès d'étudiants adultes en soins infirmiers d'une école de promotion sociale de la région liégeoise, l'importance d'un soutien social, d'une structure adéquate et cohérente des supports pédagogiques ainsi qu'une place laissée à l'autonomie de l'apprenant sont des éléments indispensables afin de maintenir un engagement approprié dans leurs apprentissages. Par contre, l'apprentissage en ligne amène son lot de difficultés au niveau des supports numériques disponibles par les apprenants, de la connectivité du réseau, de la possibilité d'organiser un espace de travail depuis son domicile et de gérer son temps de travail pour effectuer les différentes réalisations demandées.

Selon moi, cette recherche est une première approche dans le domaine des apprenants adultes de l'enseignement de promotion sociale. Au début de ce mémoire, je pensais trouver davantage d'articles concernant ce public. Or, à mon grand étonnement, j'ai pu constater l'oubli de ces apprenants au niveau de la recherche. Dès lors, il semble intéressant que de futures recherches se concentrent davantage sur ce public.

De plus, ce travail m'a permis de mieux comprendre la théorie de l'autodétermination, un des piliers permettant d'expliquer l'engagement et la motivation des apprenants adultes. Enfin, j'ai pu constater la difficulté d'aborder les participants de cette recherche. En effet, le contexte sanitaire m'a empêché de pouvoir aborder ces derniers en présentiel. De ce fait, les apprenants les moins engagés étaient absents pour alimenter cette recherche. Le contact s'est fait uniquement par e-mail mais la plupart des apprenants ne le lisaient pas car il se retrouvait dans leurs courriers indésirables. Dès lors, je trouve intéressant de pouvoir réaliser à nouveau une recherche exploratoire avec un groupe plus hétérogène d'apprenants adultes de promotion sociale. De plus, je pense qu'il faudrait approcher les étudiants avec une approche présentielle afin de recenser les apprenants disposés à participer à cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open, 1*, 100011.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>

Alipio, M. (2020). *Predicting academic performance of college freshmen in the philippines using psychological variables and expectancy-value beliefs to outcomes-based education : a path analysis*. Education & Administration.

DOI : [10.35542/osf.io/pr6z](https://doi.org/10.35542/osf.io/pr6z)

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.

DOI : <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

Kumar Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-learning and Digital Media, 15*(4), 191-216.

DOI: <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>

Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes: pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs, (2)*, 119-133.

DOI : [10.3917/savo.020.0119](https://doi.org/10.3917/savo.020.0119)

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

DOI : [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Bronson, S. (2016). Autonomy support environment and autonomous motivation on nursing student academic performance: An exploratory analysis. *Nurse Education Today*, 44, 103-108.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.05.013>

Butz, N. T., & Stupnisky, R. H. (2017). Improving student relatedness through an online discussion intervention: The application of self-determination theory in synchronous hybrid programs. *Computers & Education*, 114, 117-138.

DOI : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.006>

Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates*. National Center for Education Statistics (NCES).

DOI : <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>

Clark, RC et Mayer, RE (2016). *L'apprentissage en ligne et la science de l'instruction* (4ème éd.). Hoboken, New Jersey : Wiley.

DOI : <https://doi.org/10.1002/9781119239086>

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation: déontologie et identité*. Presses universitaires de Grenoble.

DOI : <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/19176>

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58.

Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452-465.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>

Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation-2^e éd.* Dunod.

Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary educational psychology*, 41, 232-244.

DOI : [10.1016/j.cedpsych.2015.03.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002)

Gashmardi, M. R. (2009). Particularités de l'apprentissage des apprenants adultes des langues étrangères. *Research in Contemporary World Literature*, 14(53).
https://jor.ut.ac.ir/mobile/article_19600_1eeee68937ad718e1524ebdeabc9c3ea8.pdf

Heutte, J., Caron P.-A., Fenouillet, F. et Vallerand, R. J. (2016). Etude des liens entre les caractéristiques instrumentales et les différents types de motivations des participants dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 13 (2-3), 94-110.

DOI: <https://doi.org/18162/ritpu-2016-v13n23-07>

Hospel, V. (2015). *Des apprenants engagés et performants? Effets respectifs de la structure, du soutien à l'autonomie et du soutien social* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).

DOI: <http://hdl.handle.net/2078.1/167892>

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.

DOI : <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>

Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck Supérieur.

Kaufmann, J.-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail : Rapidité, souplesse, empathie. In Author (Ed.), *L'entretien compréhensif* (pp. 33-58, 4th ed.). Paris : Armand Colin.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve: de Boeck supérieur.

Mayer, R. E. (2019). Thirty years of research on online learning. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152-159.

DOI: <https://doi.org/10.1002/acp.3482>

Mellieon, Jr, Harold I., & Robinson, P. A. (2021). The new norm: Faculty perceptions of condensed online learning. *American Journal of Distance Education*, 35(3), 170-183.

DOI : 10.1080/08923647.2020.1847626

Omar, A., Amir, Z., & Mohamad, M. (2018). Facilitating Online Learning: Students' Online Discussion Strategies for a Project Work at a Technical University in Malaysia. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(4).

DOI: <http://doi.org/10.17576/3L-2018-2404-08>

Paquet, Y., & Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination: Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.

Payakachat, N., Gubbins, P. O., Ragland, D., Norman, S. E., Flowers, S. K., Stowe, C. D., & Hastings, J. K. (2013). Academic help-seeking behavior among student pharmacists. *American journal of pharmaceutical education*, 77(1).

DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe7717>

Poellhuber, B., Roy, N., & Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(2-3), 111-132.

DOI: <https://id.erudit.org/iderudit/1039248ar>

Raaper, R., Brown, C., & Llewellyn, A. (2021). Student support as social network: exploring non-traditional student experiences of academic and wellbeing support during the Covid-19 pandemic. *Educational Review*, 1-20.

Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. *Management des ressources humaines: méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, 101-137.

Rothes, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3-29.

DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée, in B. Gauthier (éd.). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. (3e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the 'new normal'. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 26(2), 168-177.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.12.003>

Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>

Singh, J., Matthees, B., & Odetunde, A. (2021). Learning online education during COVID-19 pandemic—attitudes and perceptions of non-traditional adult learners. *Quality Assurance in Education*.

DOI : 10-1108_QAE-12-2020-0147

Tilley, B. P. (2014). What makes a student non-traditional ? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning & Teaching*, 13(2), 95-106.

DOI : 10.2304/plat.2014.13.2.95

Valantinaitė, I., & Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž. (2020). The Change in Students' Attitude towards Favourable and Unfavourable Factors of Online Learning Environments. *Sustainability*, 12(19), 7960.

DOI: <https://doi.org/10.3390/su12197960>

Van Meenen, F., De Clercq, M., De Viron, F., & Frenay, M. (2021). Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite: une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes. *Orientation Scolaire et Professionnelle*.
DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.14095>

Vertongen, G. (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires: perspective intégrative* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46(4), 397-413.
DOI : [10.1016/j.jrp.2012.03.007](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.007)

Wolgast, A. (2018). School students' beliefs about abilities and perspective-taking over time. *Large-scale Assessments in Education*, 6(1), 1-22.
DOI : [10.1186/s40536-018-0065-y](https://doi.org/10.1186/s40536-018-0065-y)

Sources internet destinées à la pertinence sociale du sujet :

[Coronavirus: tous les élèves du secondaire retournent à 100% en classe dès le 10 mai, les syndicats mitigés - RTL Info](#), consulté le 10 octobre 2021, 19h06.

[Coronavirus: l'enseignement à distance ne passe pas bien auprès des jeunes \(rtl.be\)](#), consulté le 10 octobre 2021, 19h11.

[Les cours à distance inquiètent certains parents: "Ce n'est pas une bonne qualité d'enseignement" - RTL Info](#), consulté le 10 octobre 2021, 19h15.

[Plongés dans l'enseignement à distance, des étudiants de l'ULB se sentent perdus: "Les cours en ligne? C'est horrible" - RTL Info](#), consulté le 10 octobre 2021, 19h21.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien

Annexe 2 : Codage d'un entretien

Annexe 3 : Tableau de l'analyse verticale et horizontale des entretiens

Annexe 1 : Guide d'entretien

Je suis étudiant en master en sciences de l'éducation à l'UC Louvain et dans le cadre de mon mémoire, je souhaite échanger avec vous sur votre expérience au cours de votre formation et votre utilisation de l'apprentissage en ligne.

Il est important que je vous précise que, Afin de pouvoir retranscrire et travailler sur cet entretien, ce dernier sera enregistré. Ces données seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche et employées par moi-même et mon comité d'accompagnement du mémoire.

La retranscription de l'entretien se fera de manière anonyme. A tout moment, vous allez le droit de quitter ou de mettre fin à cet entretien. Avez-vous des questions ? Etes-vous d'accord avec ces conditions ?

Nom et Prénom du répondant : ... Année de naissance : ...

- 1) Quelle formation suivez-vous et en quelle année êtes-vous ?
- 2) Quel est votre parcours avant de suivre ce baccalauréat ?

Dans l'entretien, il y aura deux parties. Nous allons tout d'abord parler de votre vécu et de votre ressenti dans votre formation la fin de l'année dernière.

- 3) Comment vous sentiez-vous au niveau de votre formation en fin d'année scolaire 2019-2020 ? (n'hésitez pas à choisir un emoji dans le chat qui représente votre ressenti général par rapport à votre formation).
 - a) Pourquoi éprouviez-vous ce sentiment face aux cours ?
 - b) Dans quelle mesure étiez-vous motivé par votre formation en fin d'année passée ?
 - c) Pourriez-vous essayer de la décrire en détails ?
 - d) Pourquoi êtes-vous motivé (ou non) par votre formation ?
 - e) Qu'est-ce qui vous aide à rester motivé pour votre formation ?
 - f) Qu'est-ce qui vous démotive dans votre formation ?
 - g) Quels sont les éléments liés à votre formation qui permettent d'expliquer votre motivation ?
 - h) Est-ce que vous avez l'impression que l'apprentissage en ligne a joué sur votre motivation pour les cours ? Dans quelle mesure ? Comment ?
 - i) Avez-vous éprouvé des difficultés ou des facilités face à l'utilisation de l'apprentissage en ligne ? Lesquelles ?
 - j) Qu'avez-vous mis en place pour remédier aux diverses difficultés ?

- k) Quels éléments mis en place ont permis selon vous de remédier à vos difficultés ?

Nous allons maintenant se concentrer sur l'instant présent.

- 4) Comment vous sentez-vous au niveau de votre formation ?
- Avez-vous eu d'autres difficultés ou facilités cette année dans vos apprentissages ?
 - Comment qualifieriez-vous votre motivation actuellement par rapport à la fin d'année précédente ?
 - Pourquoi êtes-vous aujourd'hui motivé (ou pas) par votre formation ?
 - Quels sont les éléments liés à votre formation qui permettent d'expliquer cette motivation ?
- 5) Les difficultés repérées en fin d'année dernière sont-elles toujours présentes ?
Lesquelles ?
- A votre avis, quels éléments mis en place a permis de diminuer ces difficultés ?
 - Selon vous, y a-t-il d'autres éléments qui pourraient être mis en place pour réduire vos difficultés ? Lesquels ?
- 6) Selon vous, comment l'apprentissage en ligne a-t-il joué un rôle sur votre motivation scolaire ?

Autonomie	Avez-vous eu l'impression d'être accompagné dans vos apprentissages ? Pourquoi ? En quoi cet accompagnement a-t-il été un bénéfice/obstacle à votre motivation ?
Compétence	Comment vous sentiez-vous face à l'utilisation de l'apprentissage en ligne ? Comment avez-vous perçu l'apprentissage des nouvelles matières ? Sous quelles formes les difficultés/facilités à suivre les cours sont-elles apparues ?
Appartenance	Avez-vous conservé des contacts avec les autres élèves ? De quelle manière ? Ce manque/maintien de contacts a-t-il influencé votre motivation ? Comment ?

- 7) Avez-vous d'autres informations à rajouter dans vos réponses à l'une des questions ?

Merci pour le temps accordé à cet entretien.

Les deux premières questions sont dans le but de briser la glace et d'instaurer un climat de confiance entre le répondant et l'enquêteur. De plus, il apportera des informations sur l'âge du répondant ainsi que sur son parcours scolaire (études entreprises juste après l'enseignement secondaire, études réalisées après une autre voie en supérieur, études entreprises après une interruption de formation).

Les questions 3 à 7 sont les questions plus spécifiques à l'enquête afin de déterminer le type de motivation ainsi que les perceptions en terme de besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance selon l'utilisation de l'outil numérique.

Annexe 2 : Codage d'une partie d'un entretien

- Ok. Euh est-ce que vous avez eu des difficultés ou des facilités face à l'utilisation de l'apprentissage en ligne ? **Facilité support informatique**
- Euh oui, moi oui. Enfin personnellement, je sais euh, comment dire, je euh, je sais facilement utiliser tout ce qui est ordinateur et tout et euh, j'arrive à me débrouiller toute seule donc euh, ça, ça a été franchement, j'ai tout de suite compris euh le système et tout euh. Ça, je n'ai pas eu de soucis.
- D'accord. Donc il n'y avait pas de difficulté vraiment apparente, je vais dire euh ? **Bugs informatique/internet**
- Non. Les seuls, enfin la seule difficulté, c'était le wifi qui déconnait quoi mais euh, ça c'était pour tout le monde quoi euh.
- Ok euh ok. Maintenant, ce qu'on va faire. On va plus se focaliser sur l'instant présent, donc, sur maintenant ok. Comment est-ce que vous vous sentez au niveau de votre formation à l'heure actuelle ? **Voir les autres Entendre le groupe**
- Ben maintenant, ça va beaucoup mieux. Euh parce que c'est vrai que les cours avec Teams euh ben, comparé à l'année dernière, c'était beaucoup mieux parce qu'on pouvait voir le professeur quand même par vidéo enfin, par caméra, oui euh, on pouvait parler en direct avec euh le professeur. Euh, maintenant, c'est complètement différent quand même que la classe. Moi euh, il n'y a rien faire. Quand je suis chez moi euh, ça ne me motive pas du tout. Euh, c'est beaucoup mieux que l'année dernière mais c'est pas, c'est pas le top. On va dire. Mais **Travailler seul**
- Et pour quelles raisons le fait d'être chez vous euh ne vous motive pas ? **Faire autre chose chez soi**
- Ça, je ne sais pas. Je ne sais pas. En fait, c'est euh je suis fort euh comment dire je vais enfin, quand je suis chez moi, j'aurais envie de faire autre chose que d'ouvrir mon ordinateur et de travailler. Par exemple, les années avant où euh j'étais en formation avec le FPS, je venais presque 1h avant le début des cours pour pouvoir travailler sur mes cours et je restais plus tard pour être sûre de bien travailler. Que là ben, ça nous a, ça nous a coupé puisqu'on ne pouvait pas. Il fallait vraiment rester chez soi et moi euh, et moi euh rester chez moi euh, assise derrière un ordinateur, c'est pas trop euh pas trop mon truc.
- Mmh. Et quels sont, quels sont les éléments qui font en sorte d'expliquer que la motivation était meilleure cette année par rapport à l'année dernière ? **Facilité support informatique**

- Ben déjà euh c'est l'utilisation de Teams. C'était beaucoup plus facile niveau cours parce que euh on avait euh le cours en direct, derrière l'écran, mais on avait le cours en direct que l'année dernière pas. Compétence utilisation Teams

Cours en synchrone

- Euh il y avait aussi euh les profs étaient euh, avaient été entre guillemets drillés sur l'année. Donc, ils savaient comment ils devaient réagir face euh si il y avait une deuxième vague et si il n'y avait pas la vague et tout. On était tous préparé en fait. Que l'année dernière euh, ça nous est tombé dessus euh, on a dû faire avec quoi.
- Mmh. Et comment l'école a fait en sorte de préparer justement euh, de vous préparer enfin face à l'utilisation ? Compétence utilisation Teams
 - Ben nous, euh, au tout début de l'année, euh, on nous a enfin, au tout début de l'année, on nous a parlé de Teams déjà. On nous a expliqué comment l'utiliser. Euh on nous a expliqué que si jamais euh, enfin, si ça changeait, qu'on passait, enfin, je crois qu'on était au jaune et si ça passait à l'orange euh, c'était la moitié de la classe qui pouvait aller en classe et le reste était sur Teams et vice versa. Et si on passait au rouge, c'était tout le monde chez soi. Donc, ça, on savait. On attendait juste les nouvelles de vois si ça passait à l'orange, si ça passait au rouge. Donc, si on devait rester chez soi et tout et euh, donc, on savait aussi que les examens allaient être à l'école. On ne savait juste pas quand. C'était quand euh, les autorités acceptaient enfin, accepteraient que les examens passent euh à l'école, ben, là, on les faisait quoi mais euh. Ce n'était pas comme l'année dernière, parce que l'année dernière, on ne savait pas si on pouvait continuer notre année, on ne savait pas si on pouvait passer nos stages enfin. Normalement, on aurait dû euh l'année dernière, on devait être en stage en mai-juin et on a passé nos stages fin août à cause de, à cause de la pandémie parce qu'on ne savait pas. Enfin, il n'y avait personne qui acceptait de 2^e, enfin à ce moment-là, c'était les 1^{re} enfin, personne n'acceptait les 1^{re} en stage, c'était plus les dernières années puis euh. Que là, ça allait quoi. Enfin, ils acceptaient.
 - Mmh. Ok. Est-ce qu'il y a des difficultés qui sont apparues cette année face à l'utilisation de l'apprentissage en ligne ? Ou face aux cours ou euh ?
 - Ben, moi, personnellement, c'est le fait déjà que euh, je ne passais pas euh une heure avant le cours à l'école en train de travailler. Euh, il y a aussi le fait que Travailler seul chez soi il y a certains profs ou euh oui, ils étaient euh, ils avaient beaucoup de matériel avec eux Utilisation de supports variés étaient nous faire des schémas mais euh ce n'est pas la même chose que euh que au tableau. Ils ne savent pas voir si on

suit euh, enfin, c'était. Il y en avait qui lisait leur cours. Même d'autres qui ne donnaient vraiment pas leur cours qui disaient il faut lire telle page, telle page et on c..., et je vous envoie la correction. Maintenant, il y en a d'autres qui euh enfin, tout dépendait du cours, c'est euh. Moi, je sais que j'ai eu du mal euh avec euh les professeurs qui ne donnaient pas euh cours en ligne entre guillemets euh qui ne faisaient pas de questions-réponses avec nous. Qui nous ^{Pas d'interaction dans le cours} posaient pas de questions, qui euh. Ceux qui lisaient juste leur cours, ça, j'avais du mal et euh ce qui m'a. Il y a aussi le fait que il y avait certaines de la classe qui ne savaient pas utiliser Teams et donc, parfois, il y avait les bruits, il y avait euh. Ça, c'était compliqué dans la formation aussi.

Difficulté utilisation Teams

Cacophonie

Annexe 3 : Tableau de l'analyse verticale et horizontale des entretiens

Cadre scolaire qui limite la solitude	Interaction	Maintien du contact	Donc, on a toujours quand même gardé le lien avec les autres et euh, en dehors euh, des cours, on avait quand même Whatsapp et tout le monde était inscrit là-dessus. (... , L.278-280)
			Moi, j'avais un contact avec une élève euh pour les travaux de groupe et c'était par messenger. Messenger euh, e-mail, oui et message normal. Et Teams parfois. Oui (rires), partout. (... , L.287-288)
		entendre le groupe	Ici, la prof euh, voulait entendre tout le monde parce qu'elle n'avait pas une vue sur euh, la plupart des gens n'avaient pas de caméra donc, elle ne savait pas voir si on était toujours là. (... , L.146-148)
	Présence à l'école	déplacement à l'école	Euh mais autrement euh, quelque part, le fait qu'on est resté motivé je pense, c'est qu'on allait encore une fois par semaine à l'école. Qu'on a gardé ce lien avec l'école. (... , L.141-143)
			Maintenant, on, nous, on avait la chance euh. On avait des cours pratiques et euh, allez, notre prof, elle voulait vraiment qu'on assiste au cours en présentiel. Elle faisait tout pour avoir un cours une fois par semaine et l'autre groupe, pas. Donc, on a vu, euh nous, on est resté, il y avait jamais d'abs... pratiquement jamais d'absence. Que l'autre

Annexe 3 : analyse verticale et horizontale des entretiens

			<p>groupe, il y a euh beaucoup plus d'échecs que dans notre groupe. (... , L.274-278)</p>
			<p>Ben, le fait d'avoir un lien ben, euh, la formation restait concret. Donc ce n'était pas quelque chose euh superflu ou qu'il y avait vraiment un décrochage euh parce que euh, on n'était pas à l'école. Donc, pas de suivi que ici, ben l'école, c'était toujours une réalité. On était toujours à l'école en fait. (... , L.385-388)</p>

Au fil des dernières années, l'enseignement en distanciel a fortement évolué. Cependant, durant la crise sanitaire à la Covid-19, le public d'apprenants adultes de promotion sociale semble oublié de la littérature scientifique et également des différents médias. L'objectif de cette recherche qualitative, menée par le biais d'entretiens semi-directifs, est de cerner les adjuvants de l'apprentissage en ligne auprès de ce public d'adultes en soins infirmiers d'une école de promotion sociale. Cette approche a été établie en utilisant la théorie des trois besoins psychologiques de base (besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale) présents dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2017).

Les résultats de cette recherche montrent que les apprenants adultes éprouvent une facilité dans l'usage des outils de l'enseignement en distanciel. Cependant, les nombreux bruits pouvant survenir autour des apprenants ou près de leurs condisciples entraînent une difficulté pour suivre le contenu du cours (Aguilera-Hermida, 2020). De plus, l'importance d'une bonne structure et organisation des matières dispensées ainsi que l'utilisation de plusieurs canaux de communication facilitent l'engagement des adultes dans leurs apprentissages (Mellieon & Robinson, 2021). En dernier lieu, les apprenants mentionnent l'importance du soutien fourni par les enseignants et par leur réseau d'amis et familial. Grâce à ces encouragements, ils ont pu mener à terme leur année scolaire mouvementée par la crise Covid-19.

Cette recherche oriente de nouvelles perspectives pour l'avenir. Notamment, l'importance de prendre en considération l'avis des enseignants par rapport à l'usage de l'enseignement en distanciel. De plus, il est nécessaire de percevoir le point de vue des apprenants sur la même thématique dans un contexte socio-économique et sanitaire plus stable à celui que nous avons connu ces dernières années. Et pour terminer, ce travail interroge sur la nécessité d'effectuer davantage de recherches sur ce public spécifique d'adultes de promotion sociale.