

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

Le sentiment d'appartenance sociale des adultes en formation dans l'enseignement en promotion sociale dans un contexte d'hybridation forcée

Étude de cas au CPA de Charleroi

Auteure : Alexandra Dumont
Promotrice : Sandrine Decamps
Accompagnatrice : Laura Salamanca Avila
Lectrice : Nathalie Roland
Année académique 2021-2022
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le concours d'un bon nombre de personnes à qui nous voudrions témoigner toute notre gratitude à travers ces quelques lignes.

Tout d'abord, nous souhaitons particulièrement remercier Madame Decamps, notre promotrice, pour l'accompagnement fourni tout au long de ce travail, pour sa disponibilité, pour son écoute, pour ses encouragements et pour ses conseils. Merci d'avoir atténué nos doutes et nos craintes, et ce, à de nombreuses reprises.

Ensuite, nous remercions Monsieur Lebrun qui nous a accompagnée au début de la réalisation de ce mémoire et dans l'élaboration de nos outils de recueil de données.

Nous adressons nos sincères remerciements à Madame Salamanca, notre accompagnatrice, pour l'attention portée à notre mémoire ainsi que les nombreux conseils fournis, que ce soit en termes de rédaction ou d'analyse. Nous tenons également à remercier Madame Roland pour l'intérêt porté à notre travail.

Nous désirons adresser tous nos remerciements à toutes les personnes faisant partie de notre échantillon, que ce soient les étudiants, les chargés de cours ou le conseiller en orientation et en guidance, sans qui ce mémoire n'aurait pas pu aboutir. Un tout grand merci à Madame Chenut, notre maître de stage, qui nous a accueillie dans sa classe, nous a fait découvrir le monde de l'enseignement en promotion sociale et nous a accompagnée dans la récolte des données.

Nous souhaitons notamment exprimer toute notre reconnaissance envers Fabienne et Marie-Christine pour les multiples relectures effectuées et pour leur soutien.

Nous tenons à témoigner toute notre gratitude à notre famille, à notre compagnon et à nos amis qui ont toujours été là pour nous. Leur soutien inconditionnel ainsi que leurs encouragements ont été très importants durant ces trois années.

Enfin, un grand merci à tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire, que ce soit de près ou de loin.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Introduction et problématique | 7 |
| Contextualisation | 12 |
| 1. L'enseignement en promotion sociale (EPS) | 12 |
| 2. Valeurs fondatrices de l'institution CPA | 13 |
| 3. Caractéristiques des adultes en reprise d'étude (ARE) | 14 |
| 3.1. Caractéristiques des étudiants au CPA | 14 |
| 4. Conclusion | 16 |
| Partie théorique | 17 |
| Chapitre 1 : Les dispositifs hybrides | 18 |
| 1. eLearning | 18 |
| 1.1. Les différentes méthodes recourant à l'eLearning | 18 |
| 2. Définition des dispositifs hybrides | 20 |
| 3. Typologie des dispositifs hybrides. | 20 |
| 3.1. Les cinq dimensions des dispositifs hybrides | 21 |
| 3.2. Les six types de dispositifs | 22 |
| 4. L'enseignement hybride chez des adultes de l'EPS | 24 |
| 4.1. Intérêts et limites de la technologie numérique | 25 |
| 4.2. L'importance des dispositifs hybrides | 26 |
| 5. Conclusion de ce chapitre | 26 |
| Chapitre 2 : le sentiment d'appartenance | 27 |
| 1. Définition du sentiment d'appartenance | 27 |
| 1.1. Ses quatre dimensions | 27 |
| 2. Le sentiment d'appartenance sociale (SAS) : dimensions et mesure | 28 |
| 2.1. Dimensions | 28 |
| 2.2. Mesure du sentiment d'appartenance sociale (SAS) | 29 |
| 3. Le sentiment d'appartenance sociale et l'hybridation | 29 |
| 3.1. Les effets du sentiment d'appartenance sociale (SAS) | 29 |
| 3.2. Les facteurs du sentiment d'appartenance sociale (SAS) | 30 |
| 4. Conclusion de ce chapitre | 32 |
| Chapitre 3 : les stratégies d'autorégulation volitionnelles | 33 |
| 1. L'autorégulation | 33 |
| 1.1. Origine et définition | 33 |
| 2. La volition | 34 |
| 2.1. Intérêt et définition de la volition | 35 |
| 2.2. Taxonomie | 35 |
| 2.3. Régulation chez les adultes | 37 |
| 2.4. Quatre profils volitionnels | 37 |
| 3. Conclusion de ce chapitre | 38 |
| Chapitre 4 : Lien entre les trois chapitres et conclusion | 39 |
| 1. Lien avec la typologie des dispositifs hybrides | 39 |
| 2. Conclusion de cette première partie | 40 |
| Partie empirique | 41 |
| Chapitre 5 : Méthodologie | 41 |
| 1. Notre question de recherche | 41 |
| 2. Choix méthodologique | 42 |
| 3. Échantillon | 43 |

| | | |
|--|---|------------|
| 3.1. | Les formateurs et leurs dispositifs hybrides _____ | 45 |
| 3.2. | Les étudiants _____ | 47 |
| 4. | Méthode de récolte de données _____ | 48 |
| 4.1. | La sélection des participants _____ | 48 |
| 4.2. | L'élaboration du questionnaire pour les étudiants _____ | 49 |
| 4.3. | L'élaboration du guide d'entretien pour les étudiants _____ | 50 |
| 5. | Méthode d'analyse _____ | 51 |
| Chapitre 6 : Résultats _____ | | 55 |
| 1. | Analyse des questionnaires _____ | 55 |
| 2. | Analyse horizontale des entretiens _____ | 58 |
| 2.1. | Mesures sanitaires _____ | 59 |
| 2.2. | Relation avec les étudiants et les enseignants _____ | 60 |
| 2.3. | Soutien des pairs _____ | 62 |
| 2.4. | Soutien académique _____ | 64 |
| 2.5. | Engagement de l'étudiant _____ | 65 |
| 2.6. | Engagement des enseignants _____ | 67 |
| 2.7. | Culture d'apprentissage _____ | 68 |
| 2.8. | Outils de communication _____ | 73 |
| <i>Discussion, limites et pistes d'action</i> _____ | | 78 |
| 1. | Discussion autour des résultats _____ | 78 |
| 2. | Limites théoriques et méthodologiques _____ | 85 |
| 3. | Modélisation et pistes d'action _____ | 88 |
| <i>Conclusion et perspectives</i> _____ | | 95 |
| <i>Bibliographie</i> _____ | | 97 |
| <i>Index des tableaux</i> _____ | | 106 |
| <i>Index des figures</i> _____ | | 107 |
| <i>Index des abréviations</i> _____ | | 108 |
| <i>Table des annexes</i> _____ | | 109 |

Introduction et problématique

En décembre 2019, les premières personnes contaminées par le coronavirus (COVID-19) ont été signalées en Chine. Ce virus, extrêmement contagieux, finit par se répandre mondialement et par arriver en Belgique. Sur son passage, celui-ci a engendré de nombreux décès, ce qui conduit l'Organisation mondiale de la santé à annoncer une situation de pandémie le 12 mars 2020 (Ciotti et al., 2020).

Dans ce contexte, le monde a été bouleversé tout comme de nombreuses institutions scolaires et de formation qui ont dû fermer leurs portes. À peu près deux milliards d'élèves et soixante millions d'enseignants seront touchés par cette mesure. L'enseignement n'avait plus connu de mesure d'aussi grande ampleur depuis le 17^{ème} siècle (Borges & Tardif, 2020).

En septembre 2020, la propagation du virus semblait moins virulente. Par conséquent, certaines institutions ont pu accueillir à nouveau leurs apprenants. Des « formules hybrides » (Borges & Tardif, 2020, p.11), qui articulaient à la fois des séances en présentiel et à distance, furent adoptées dans de nombreux cas.

Cependant, pendant le mois de septembre 2020, les propagations ont été de nouveau de plus en plus nombreuses, ce qui a conduit à une seconde vague. Les institutions scolaires et de formation ont donc de nouveau été touchées. Elles se sont vu imposer toute une série de mesures supplémentaires par les autorités (écoles fermées, dispositif hybride, diminution du nombre de personnes présentes en classe...). Par conséquent, ces institutions ont dû adopter un fonctionnement différent pendant une majorité de l'année afin de respecter la distanciation sociale imposée, mais également afin de limiter les risques de propagation du virus. De la sorte, l'objectif était d'éviter de dégrader la situation sanitaire (Borges & Tardif, 2020).

Pendant cette année (2020-2021), les enseignants ont fait de nombreux choix afin d'assurer la continuité pédagogique, notamment à distance. Les autorités attendaient d'eux qu'ils innovent en adoptant de nouvelles pratiques que la plupart ne maîtrisaient pas (Borges & Tardif, 2020). D'ailleurs, on parle bien de continuité pédagogique dans beaucoup de cas, et non de transformation, selon l'interview de Berthiaume Denis (2020). En effet, à la suite des mesures sanitaires changeantes, de nombreux enseignants ont dû s'adapter rapidement, et ce, dans l'urgence. De ce fait, ils ont majoritairement tenté de poursuivre ce qu'ils faisaient avant la crise, mais dans des

conditions et dans des espaces d'apprentissage différents. Les dispositifs mis en place seront d'ailleurs qualifiés de « *Emergency remote teaching* » (Mohammed, Khidhir, Nazeer, & Vijayan, 2020, p.7).

C'est dans ce contexte que sont apparues nos préoccupations à l'origine de notre problématique dans ce mémoire. En effet, cette situation nous a troublée à la fois en tant qu'étudiante à la FOPA, en tant qu'enseignante, mais également en tant que future formatrice d'adultes.

Premièrement, en tant qu'étudiante à la FOPA, nous avons été amenée à suivre des cours entièrement à distance, mais également des cours sous forme hybride suite à cette situation sanitaire changeante. Certains apprenants se sont bien accommodés à ces nouveaux dispositifs tandis que d'autres ont été confrontés à de nombreux obstacles. En effet, entre autres, ils ont dû apprendre à travailler en autonomie, à se motiver pour travailler à la maison, à organiser davantage leur temps de travail...

Deuxièmement, en tant qu'enseignante, nous avons été amenée à mettre en place ce type de dispositif auprès de nos élèves. Nous y avons observé un absentéisme important lors des cours à distance, mais nous avons également eu des difficultés à maintenir un lien entre eux dans ce contexte.

Troisièmement, ces quelques années à la FOPA nous ont fait découvrir un terrain qui, jusqu'ici, était inconnu pour nous, à savoir la formation d'adultes. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, nous avons été amenée à faire un stage dans cet univers. Dans notre cas, nous avons opté, comme lieu de stage, pour une institution d'enseignement en promotion sociale (EPS) nommée Cours Professionnels pour Adultes (CPA). Or, l'organisation de celle-ci fut inédite à cause de la situation sanitaire dans laquelle elle était plongée. Dans cette institution, il a été décidé de fonctionner de manière hybride afin d'assurer cette continuité pédagogique. De plus, les groupes d'étudiants ont été réduits pendant les séances en présentiel.

Dans ce contexte, nous nous sommes sentie désemparée puisque nous étions confrontée à des adultes ayant, pour la plupart, eu un parcours scolaire compliqué. Il fallait réussir à les soutenir et à les réconcilier avec le monde de l'enseignement tout en dispensant des cours en partie à distance. Or, certains n'avaient même pas d'ordinateur pour pouvoir suivre les leçons correctement. Assurer la continuité pédagogique a donc été d'autant plus difficile avec ce public.

Dans cette situation, nous avons pris conscience de toutes les difficultés que peuvent engendrer des cours à distance. Différentes questions ont donc émergé : *quels sont les obstacles auxquels les étudiants ont été confrontés dans de tels dispositifs hybrides ? Comment ont-ils vécu le passage à l'hybridation de manière forcée ? Comment aider les étudiants à rester motivés à distance ? Comment les accompagner pour qu'ils ne se sentent pas seuls à distance ? Comment éviter des abandons en cours de route ?*

Préoccupée par toutes ces questions d'un point de vue professionnel, nous avons décidé de nous plonger dans la littérature afin d'initier notre problématique dans le cadre du cours de « Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire ». Certaines parties de ce mémoire s'inspirent donc du travail réalisé à cet effet (Dumont, 2021).

Dans la littérature, on peut lire que le passage à l'hybridation est de plus en plus populaire, notamment grâce aux développements technologiques connus ces dernières années (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 ; Meyer & Sanchez, 2016). En effet, dans un monde qui valorise l'apprentissage tout au long de la vie (Alheit & Dausien, 2005, as cited in Mohib, 2018), ces dispositifs sont souvent vus comme opportuns pour « s'affranchir [...] de la contrainte spatio-temporelle » (Mohib, 2018, p.2) souvent présente dans les milieux d'apprentissage.

Cependant, ces dispositifs n'ont pas toujours que des impacts positifs. D'une part, selon Houart (2017), une barrière possible à l'apprentissage des étudiants, lorsqu'ils sont seuls chez eux, est de parvenir à s'engager dans le travail à réaliser, mais notamment de le terminer. Il est donc essentiel que les apprenants mettent en œuvre toute une série de stratégies afin de conserver leur volonté d'apprendre. Cet obstacle renvoie au concept de volition, et plus particulièrement à la mise en place de stratégies volitionnelles (Houart, 2017). D'autre part, les étudiants peuvent être amenés à se désengager de la formation s'ils se sentent seuls et éloignés des autres apprenants qui suivent la même formation (Brassard & Teutsch, 2014). Il est donc essentiel pour ces derniers de développer un sentiment d'appartenance sociale (SAS).

Les résultats présentés ci-dessus ont été mis en avant dans un contexte d'enseignement supérieur, voire universitaire. Nous connaissons donc beaucoup d'informations quant à ce public puisque de nombreuses études ont été menées, notamment la recherche Hy-Sup (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). Récemment,

suite à l'apparition de la COVID-19, les recherches concernant la mise en place de l'hybridation se sont multipliées. Cependant, de nouveau, celles-ci s'intéressent à l'enseignement supérieur ou secondaire. À notre connaissance et après maintes recherches, il y a très peu d'études menées sur l'enseignement en promotion sociale (EPS) et plus spécifiquement sur l'utilisation de dispositifs hybrides dans ce type d'enseignement. Charlier et al. (2006) mettront d'ailleurs en avant l'importance d'étudier les dispositifs hybrides mis en place en dehors du contexte d'enseignement supérieur, car les réalités y diffèrent probablement. Ben Abid-Zarrouk (2011), qui avait observé que l'abandon était plus important dans des dispositifs à distance, ajoute également qu'il faudrait tenter d'identifier ce qui explique le désengagement des étudiants. Il y a donc un vide scientifique que nous aimerions combler.

Par conséquent, à travers cette revue de la littérature, deux concepts ont attiré notre attention, à savoir le sentiment d'appartenance des étudiants de l'enseignement en promotion sociale et les stratégies volitionnelles mises en œuvre par ces derniers dans un contexte d'hybridation.

En plus de combler ce vide scientifique, les apprenants de l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA) ont des caractéristiques bien particulières, ce qui ajoutera un angle de vue nouveau à cette recherche. En effet, nous découvrirons dans la partie suivante que ce public est majoritairement composé de femmes en situation de précarité, mais également en fracture numérique (Delacharlerie, 2021). À cela, nous pouvons ajouter que la situation sanitaire a « forcé » les enseignants à passer à un dispositif hybride, et ce, dans l'urgence (l'interview de Berthiaume Denis, 2020), à cause de la propagation de la COVID-19. Ce passage n'était donc une volonté ni des enseignants ni des apprenants, ce qui peut amplifier les obstacles souvent rencontrés par ces derniers selon nous.

Notre recherche se donne comme objectif de déterminer comment les adultes du centre Cours Professionnels pour Adultes (CPA) ont vécu le fait d'être confronté à un dispositif hybride. Pour y parvenir, le cœur de notre recherche sera consacré à l'analyse de ce qui a favorisé ou défavorisé l'émergence d'un sentiment d'appartenance sociale (SAS) dans de tels dispositifs. Nous avons également porté un intérêt à la volition. Cependant, vu le caractère limité de ce travail de recherche, nous nous contenterons d'étudier brièvement les caractéristiques volitionnelles de nos étudiants.

Tous ces éléments nous ont conduite à affiner nos questions de départ afin d'élaborer notre question de recherche : ***Dans un contexte d'hybridation forcée, quel est le sentiment d'appartenance sociale des adultes en situation de précarité issus d'une institution d'enseignement en promotion sociale ?***

Au vu de la situation de pandémie qui était présente durant l'année 2020-2021, nous avons fait le choix de débiter le mémoire en mars 2020. L'objectif était d'étudier les représentations des étudiants au moment même de la pandémie, et non de manière rétrospective. En effet, nous ne voulions pas que les impressions et le vécu des étudiants soient influencés par les vacances d'été et/ou par la rentrée qui aurait lieu en septembre 2020 dans des conditions différentes, suite à l'amélioration de la situation sanitaire. En fin de compte, la difficulté de joindre les étudiants au mois de juin, que ce soit en présentiel ou à distance, a eu pour conséquence que nous n'avons pas eu d'autre choix que de récolter certaines données après la rentrée de septembre 2021.

Afin de répondre à notre question de recherche, notre travail sera scindé en cinq parties. La première, à savoir le cadre contextuel, a pour objectif de contextualiser notre recherche. Dans ce but, nous présenterons l'enseignement en promotion sociale de manière générale avant d'effectuer un zoom sur notre terrain de recherche, à savoir l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA). Nous en profiterons pour établir les caractéristiques des adultes en reprise d'études, et plus particulièrement ceux du CPA. La deuxième partie, dite théorique, présentera les concepts-clés brièvement évoqués dans cette introduction, et donc à l'origine de notre problématique. Nous aborderons donc les dispositifs hybrides, le sentiment d'appartenance sociale (SAS) et la volition. La troisième section, empirique, s'intéressera aux méthodologies de recherche, de récolte, mais également d'analyse de données adoptées dans cette étude de cas. Les résultats découlant de cette analyse seront également présentés. La quatrième section sera consacrée à la discussion des résultats et à leur interprétation au regard du cadre théorique. Nous préciserons également les limites de notre recherche et dégagerons différentes pistes d'action. Nous clôturerons par une conclusion et identifierons les perspectives de recherches futures.

Contextualisation

Comme précisé ci-dessus, le public, visé par cette recherche, possède des caractéristiques spécifiques. Afin de mieux comprendre ces dernières, nous présenterons dans un premier temps le monde de l'enseignement en promotion sociale de manière générale. Ensuite, nous nous focaliserons sur un établissement offrant ce type d'enseignement, à savoir l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA).

1. L'enseignement en promotion sociale (EPS)

L'enseignement destiné à un public d'adultes est apparu au cours du 19^{ème} siècle (Pirson, 2021). Initialement qualifié de « cours du soir » (Lemaigre, 2016, p.6), l'EPS a été redéfini par le décret de 1991. Ce type d'enseignement se situe dans une logique bien particulière de la communauté française, à savoir l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'adresse à tout adulte de tout horizon (employé, demandeur d'emploi, réfugié...) et propose différentes formations. Ces dernières peuvent soit relever de l'enseignement secondaire (inférieur ou supérieur), soit de l'enseignement supérieur (Décret organisant l'enseignement de promotion sociale, 1991). Au terme de celles-ci, l'apprenant recevra un titre reconnu (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).

Ces institutions d'enseignement poursuivent un **double objectif**. D'une part, elles tentent de favoriser l'insertion des adultes, que ce soit socialement, professionnellement, scolairement et culturellement. D'autre part, elles visent à « répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels » (Décret organisant l'enseignement de promotion sociale, 1991, p.5).

Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignement en promotion sociale possède une **organisation bien particulière**, qui diffère de celle de l'enseignement obligatoire. Tout d'abord, les différentes formations proposées peuvent être dispensées en soirée ou pendant la journée. Par ailleurs, elles ne respectent pas forcément le calendrier scolaire. Par exemple, les formations peuvent se poursuivre pendant les grandes vacances même si, finalement, la majorité des institutions ne le font pas (Lemaigre, 2016). Enfin, l'EPS est organisé de façon modulaire (cf. figure 1) avec des unités d'enseignement (UE). À la réussite d'une UE, l'apprenant reçoit une attestation de réussite. Toutes les UE réunies forment ce que l'on appelle une section. On y retrouve

également les UE de stage(s) et de l'épreuve intégrée à réaliser en fin de parcours (FWB, 2017).

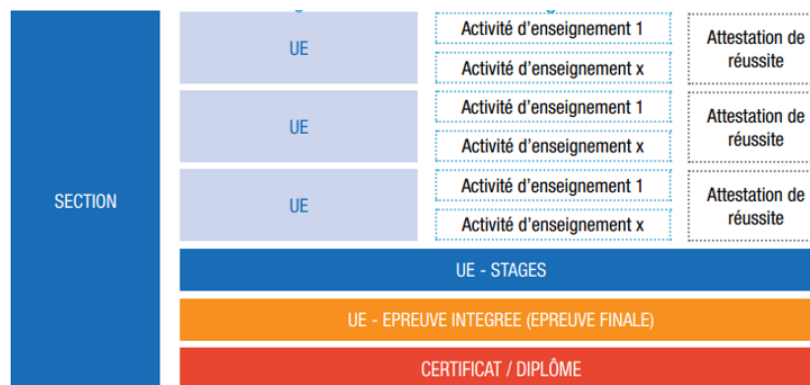


Figure 1 — Organisation de l'enseignement de promotion sociale (FWB, 2017).

Une autre caractéristique essentielle de l'EPS est la **valorisation des acquis de l'expérience** (VAE). En effet, à partir de 1991, les institutions peuvent valoriser les « capacités acquises dans tout enseignement ou dans d'autres modes de formation y compris l'expérience professionnelle » (Agers, 2007, as cited in Pirson, 2021, p.29). Cette VAE sera élargie à toutes les formations à partir de 2004 (Pirson, 2021).

2. Valeurs fondatrices de l'institution CPA

Dans l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA), différentes valeurs sont au centre de leur projet éducatif (Cours Professionnels pour Adultes [CPA], n.d.).

Tout d'abord, des **valeurs collectives**, comme l'égalité, la solidarité et la démocratie, sont mises en avant. Pour ce faire, les formations feront des remises à niveau et aideront l'apprenant dans son développement personnel et de qualification.

Ensuite, la **bienveillance** et l'**ouverture d'esprit** aux différentes cultures sont présentes dans les actions menées au CPA. Le respect des personnes ayant des cultures différentes et de leurs parcours est de mise.

Par ailleurs, un des objectifs est que l'apprenant soit **au centre de sa formation**. Pour ce faire, celle-ci visera à le rendre autonome et à lui redonner confiance en lui. Les apprentissages partiront également des réalités des apprenants et de leur vécu.

Enfin, **les réalités**, à la fois sociales, économiques et culturelles, **seront prises en compte** par les formations tout comme l'adaptation de celles-ci aux besoins de la société (CPA, n.d.).

Maintenant que ces valeurs ont été présentées, nous allons identifier les caractéristiques des adultes en formation au CPA dans la partie suivante.

3. Caractéristiques des adultes en reprise d'étude (ARE)

Avant toute chose, il nous semble fondamental de préciser ce qui différencie un ARE d'un étudiant ayant eu un parcours classique. Dans la littérature, nous avons observé un consensus sur le fait qu'un ARE doit avoir connu une pause dans son parcours scolaire ou de formation (Conter & Maroy, 1999 ; Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron & Traversa, 2009), que ce soit pour aller sur le marché du travail ou pour une autre raison. Cependant, tous les chercheurs ne s'accordent pas sur l'âge minimum d'un ARE. Par exemple, Vertongen et al. (2009) considèrent qu'un ARE doit avoir au moins 25 ans alors que Conter et Maroy (1999) expliquent qu'il suffit qu'il ne soit plus soumis à l'obligation scolaire, à savoir 18 ans en Belgique. Par ailleurs, d'après Mason (2016), un ARE a souvent eu une expérience professionnelle avant de reprendre ses études et il adosse plusieurs statuts en même temps (étudiant, travailleur...). Enfin, il ajoute qu'un ARE doit généralement se gérer lui-même financièrement et qu'il a souvent un engagement à remplir au niveau familial.



Dans le cadre de notre mémoire, nous considérons qu'un ARE est un étudiant de 18 ans ou plus, ayant connu une pause dans son parcours de formation.

Les personnes participant à l'EPS (ARE, travailleurs...) ont souvent des besoins ainsi que des parcours de vie différents. Tout d'abord, elles peuvent avoir le souhait de se **réinscrire socialement** dans la société. C'est le cas pour les illettrés par exemple. Ensuite, l'EPS peut permettre aux apprenants qui étaient en rupture dans leur parcours scolaire obligatoire ou qui n'ont pas terminé leurs études (à l'université ou en Haute École) de **reprendre des formations**. De plus, ces formations sont à disposition des personnes souhaitant se **reconvertir** professionnellement, **monter en hiérarchie** ou se former pour **maintenir leurs compétences** à jour. Enfin, une dernière catégorie est mise en avant par Liénard et Pirson (2011). En effet, certains métiers connaissent des mutations, notamment avec les avancées technologiques. Les formations permettent donc d'y faire face.

Nous venons de montrer que des ARE peuvent avoir des caractéristiques différentes. Nous allons maintenant tenter d'identifier celles des étudiants au CPA.

3.1. Caractéristiques des étudiants au CPA

L'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA) dispense un enseignement de promotion sociale pour des adultes en cours du jour. Dans cette partie, nous

donnerons quelques indications sur les caractéristiques du public participant aux différentes formations proposées. Ces informations ont été récoltées pendant les entretiens réalisés avec deux chargés de cours et le conseiller en orientation et en guidance des étudiants, mais aussi grâce à une enquête réalisée en mars 2020 par la direction (86,6 % des étudiants ont répondu à l'enquête). L'objectif était notamment d'en apprendre davantage sur leur réalité sociale, mais également sur les ressources numériques à leur disposition. Il faut cependant garder un œil critique quant aux caractéristiques présentées, car elles sont générales, et ne visent pas forcément tous les apprenants. De plus, celles-ci peuvent varier d'une année à l'autre.

Tout d'abord, il nous semble important de préciser que le public au CPA est **majoritairement composé de femmes**. Par exemple, en mars 2020, 94,2 % des étudiants ayant répondu à l'enquête étaient des femmes. Deux hypothèses peuvent expliquer cette importance. D'une part, les différentes sections proposées (aide familiale, auxiliaire de l'enfance...) semblent attirer en grande partie un public féminin (PROF 2 et 3). D'autre part, le pouvoir organisateur du CPA s'avère être composé de représentants de Vie Féminine, qui défend les droits des femmes (PROF 2).

Par ailleurs, le CPA forme souvent des adultes qui dépendent du CPAS de Charleroi ou de l'ONEM afin qu'ils puissent retrouver un emploi (PROF 1 et 2). D'ailleurs, certains étudiants sont parfois arrivés en Belgique sans que leurs diplômes soient reconnus. Ils sont donc dans l'obligation de reprendre des études (PROF 2).

De plus, de manière générale, les étudiants ont eu **des « parcours compliqués »** (PROF 2, L.65), que ce soit au niveau scolaire (échec, difficultés de la langue...) ou familial (divorce, parentalité en étant jeune...) (PROF 1 et 2). D'une part, les difficultés rencontrées dans le parcours scolaire peuvent créer chez les étudiants une perte de confiance envers l'enseignement obligatoire et envers eux-mêmes (PROF 2). D'autre part, 65,4 % des étudiants ayant répondu à l'enquête avaient des enfants en mars 2020 et 44,2 % devaient élever leur(s) enfant(s) seuls. On peut donc observer que les étudiants ont souvent des **responsabilités familiales** en plus de leur formation.

En outre, au niveau des **ressources numériques**, les résultats sont mitigés. En mars 2020, 40 % des étudiants ne possédaient pas d'ordinateur. De plus, il y a 5,7 % des apprenants qui n'avaient pas de connexion Internet et 14,4 % dont la connexion était limitée. On peut donc dire que certains étudiants sont en fracture numérique. D'ailleurs, dans le rapport Digital Wallonia de 2021 (Delacharlerie, 2021), il est

expliqué qu'il existe trois paliers de fracture numérique dus aux diverses inégalités engendrées par l'utilisation de plus en plus importante des technologies numériques.

Tout d'abord, tout le monde n'a pas accès aux outils, aux appareils nécessaires, tout comme à une connexion Internet. Dans ce cas-là, on peut parler de fracture numérique **au premier degré**. Ensuite, on parlera de fracture du **deuxième degré** lorsqu'il y a un manque d'égalité quant à l'usage du numérique. En effet, son utilisation nécessite des compétences particulières que tout le monde ne possède pas. Enfin, comme la possibilité d'accéder au numérique et de l'utiliser peut différer d'une personne à l'autre, tout le monde n'a pas les mêmes chances de transformer les occasions présentes par le numérique « en bénéfices effectifs dans l'intégration aux multiples domaines de la vie sociale tels que l'éducation » (Delacharlerie, 2021, p.63). Il y a donc une inégalité au niveau des conséquences sur leur vie sociale, c'est le **troisième degré de fracture numérique**.

Sur base de l'enquête réalisée en interne dans l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA), on peut supposer que les étudiants sont en fracture numérique au troisième degré. En effet, comme certains n'ont pas accès au matériel nécessaire pour suivre l'enseignement à distance, cela peut entraver leur vie sociale et plus particulièrement leur parcours scolaire.

Enfin, dans l'enquête réalisée dans ce mémoire, nous avons demandé aux étudiants s'ils étaient à **l'aise avec l'utilisation de la technologie numérique**. 64,50 % des étudiants ont répondu qu'ils se sentaient effectivement à l'aise avec celle-ci contre 35,50 % qui ne le sont pas. Ces résultats nous laissent penser qu'approximativement un tiers des étudiants peuvent être considérés comme étant « éloignés du numérique » (Delacharlerie, 2021, p.69). Dans le rapport Digital Wallonia, on peut lire que ce profil regroupe 32 % des individus en Wallonie. Ce sont des personnes qui manquent de confiance envers le numérique. Par conséquent, elles n'y ont pas énormément recours ou ne l'exploitent pas du tout (Delacharlerie, 2021).

4. Conclusion

En conclusion, dans ce chapitre, il faut retenir que ce sont des adultes en reprise d'études au CPA qui seront interrogés. Dans cette institution, les apprenants sont majoritairement des femmes en situation de précarité, ayant vécu un parcours scolaire compliqué. De plus, tout nous laisse penser que la majorité des étudiants sont en fracture numérique selon Delacharlerie (2021).

Partie théorique

Dans cette partie, nous commencerons par exposer les différents cadres théoriques qui sont au cœur de ce travail de recherche. Pour cela, nous présenterons les différents outils conceptuels qui permettront de comprendre notre problématique de recherche. Cette partie théorique sera donc composée de quatre chapitres.

Dans le premier, nous aborderons la notion d'eLearning et plus particulièrement de dispositif hybride. Après avoir analysé les différentes techniques d'eLearning, nous décrirons une typologie des dispositifs hybrides qui nous permettra de contextualiser les propos des adultes en formation. Enfin, nous mettrons en avant l'intérêt d'étudier ces dispositifs lorsqu'ils sont utilisés auprès d'adultes de l'enseignement en promotion sociale.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, c'est le concept de sentiment d'appartenance qui sera développé. Nous commencerons par présenter une définition issue d'une analyse conceptuelle menée par St-Amand, Bowen et Wan Jung Lin (2017) ainsi que les différentes dimensions identifiées par ces derniers. Grâce à cette décomposition, nous aboutirons au concept de sentiment d'appartenance sociale. Nous identifierons les dimensions de ce dernier sur base du modèle de Richer et Vallerand (1998). Enfin, après avoir abordé la manière dont il peut être mesuré, nous mettrons en avant l'impact que ce sentiment peut avoir sur l'apprentissage ainsi que les différents facteurs qui l'influencent selon Peacock, Cowan, Irvine et Williams (2020).

Par ailleurs, le troisième chapitre s'intéressera à l'autorégulation des apprentissages et plus particulièrement aux stratégies d'autorégulation volitionnelles. Par conséquent, nous présenterons l'origine de l'autorégulation ainsi que les différentes stratégies auxquelles un étudiant peut avoir recours. Puis, dans ce modèle, nous effectuerons un zoom sur les stratégies volitionnelles. Pour cela, nous présenterons le concept de volition et la taxonomie des stratégies mises en avant par le groupe de recherche nommé « Actions d'Accompagnement Pédagogique, leur Typologie et leur Évaluation » (**Groupe de recherche inter universitaire sur les Actions d'Accompagnement Pédagogique, leur Typologie et leur Évaluation** [AdAPTE], 2010) et adaptée par Houart, Mele et al. (2019). Pour terminer, nous exposerons quatre profils volitionnels qu'un étudiant peut adopter.

Enfin, le dernier chapitre abordé mettra en avant le lien qui existe entre ces trois cadres théoriques, sur base du modèle de Jézégou (2014).

Chapitre 1 : Les dispositifs hybrides

Dans ce premier chapitre, nous avons fait le choix d'aborder les différentes méthodes d'eLearning, et plus particulièrement les dispositifs hybrides, qui sont au cœur de cette recherche. Pour cela, après avoir exposé quelques définitions de ces concepts, nous présenterons une typologie des dispositifs hybrides ainsi que l'utilisation de ces derniers dans l'enseignement en promotion sociale.

1. eLearning

Lebrun (2005) expose trois types d'enseignement, que nous allons présenter.

Le premier, à savoir **l'enseignement traditionnel**, renvoie à l'enseignement qui se donne en classe, et ce, sans exploité d'outil numérique. Ensuite, **l'enseignement à distance** a la particularité de se dérouler en dehors de la classe, c'est-à-dire sans « contact réel entre les deux parties » (Bachy, 2014, p.87), mais, de nouveau, il n'a pas recours à la technologie (Lebrun, 2005). Par exemple, nous pouvons nous référer à ce qu'il s'est passé pendant l'année du confinement pour illustrer ce type d'enseignement : certains professeurs ont envoyé les cours par la poste aux étudiants, car ils ne pouvaient plus les accueillir en classe. Enfin, **l'enseignement en ligne** se fait aussi à distance, mais avec l'utilisation d'outils numériques (Lebrun, 2005). On pourrait, par exemple, rester en contact via une plateforme avec les apprenants.



Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons aux dispositifs d'enseignement en ligne, et donc au recours de l'eLearning. Selon Lebrun (2005), ce dernier est « un moyen dynamisé par l'électronique (le "e" d'eLearning) utilisé pour faciliter ou prolonger l'enseignement et l'apprentissage » (p.19). De nos jours, il existe plusieurs méthodes d'eLearning pour enseigner et apprendre (Bachy, 2014). C'est ce que nous allons aborder dans la partie suivante.

1.1. Les différentes méthodes recourant à l'eLearning

Afin de saisir les différences entre toutes les méthodes d'eLearning existantes, nous avons décidé d'utiliser la classification de Bachy (2014). En effet, celle-ci a pu identifier deux éléments grâce auxquels on peut catégoriser ces méthodes. D'une part, celles-ci peuvent exploiter la **technologie** à différents degrés (un peu, énormément...). D'autre part, elles peuvent se différencier en fonction de **l'espace** dans lequel a lieu l'apprentissage : en classe ou à distance. Ces deux éléments représentent en réalité deux continuums puisqu'on peut se situer à différents niveaux entre les deux extrêmes.

La figure 2 ci-dessous est une représentation illustrant comment se situent les différentes formes d'eLearning en fonction de leur position sur les deux continuums.

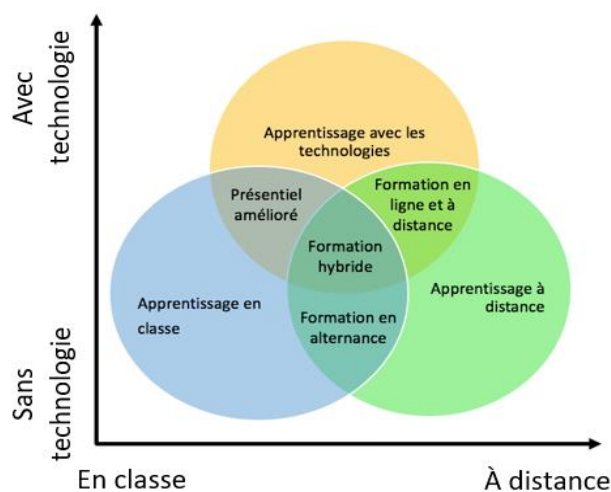


Figure 2 – « Continuum entre Présence/Distance et continuum Sans technologie/Avec technologie » (Bachy, 2014, p. 87)

Ce graphique illustre que l'apprentissage peut être réalisé en classe ou à distance, mais aussi avec ou sans technologie. Ces différentes modalités, une fois combinées, laissent apparaître quatre méthodes d'apprentissage que nous présenterons ci-dessous.

Au niveau des dispositifs qui n'exploitent pas la technologie, nous retrouvons la **formation en alternance**, qui organise des séances en présentiel et à distance.

Par contre, si l'on s'intéresse à ceux qui exploitent la technologie, nous retrouvons dans un premier temps le **présentiel amélioré**. Dans ce dispositif, les cours se donnent en classe, mais on y introduit la technologie avec modération. Ensuite, nous retrouvons les **dispositifs hybrides** (ou *blended learning*) dans lesquels on retrouve à la fois des séances en présentiel et à distance. La technologie sera également utilisée, que ce soit pour enrichir le contenu du cours, le partager aux apprenants ou pour échanger avec ces derniers. Enfin, une dernière méthode présentée par Bachy (2014) est **l'apprentissage à distance et en ligne**. Comme son nom l'indique, elle prend forme en combinant un apprentissage à distance et l'utilisation de nombreuses technologies.



Dans le cadre de notre mémoire, c'est le concept de dispositif hybride qui est étudié. En effet, les enseignants ont été amenés à donner cours en partie en présentiel et en partie à distance dans ce contexte de pandémie et ils ont également eu recours aux outils numériques, à travers l'utilisation de la plateforme Teams. Dans la partie suivante, nous étudierons donc ces dispositifs plus en détail.

2. Définition des dispositifs hybrides

Tout d'abord, des dispositifs hybrides sont « des dispositifs de formation qui articulent, à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et d'autres organisées à distance » (Peraya et al., 2014, p.16). Hall et Villareal (2015) ajoutent à cette définition qu'une caractéristique essentielle de ces derniers est qu'ils combinent à la fois des activités en ligne (synchrones ou asynchrones) et des activités en face à face. Cela rejoint donc la définition de Bachy (2014) concernant le recours aux technologies. D'ailleurs, Hall et Villareal (2015) mentionneront que les manières de donner cours, les différentes activités possibles, l'expérience des étudiants dans de tels dispositifs et leur aisance avec l'utilisation de la technologie sont des éléments qui peuvent énormément varier d'un dispositif à l'autre et donc impacter les résultats des études menées sur ceux-ci. Tous ces éléments peuvent donc expliquer que les résultats des études menées jusqu'ici à leur sujet sont relativement partagés dans la littérature.

Avant de passer à la suite, il nous semble essentiel de clarifier une notion. Dans la littérature, certains chercheurs différencient les termes *blended* et hybride. Charlier et al. (2006) expliquent que c'est dû au mot *blended*, pour lequel les fondements même sont difficiles à déterminer et restent flous.



Dans le cadre de ce mémoire, nous considérons que ce sont des synonymes, car les différences mises en avant sont minimales et non déterminantes pour cette recherche.

3. Typologie des dispositifs hybrides.

Afin de contextualiser notre recherche, il est important de déterminer quels types de dispositifs seront traités. À travers la littérature, nous avons pu identifier différents modèles qui les catégorisent. Notre choix s'est porté sur celui de Burton et al. (2011). En effet, celui-ci décrit les dispositifs hybrides de manière assez complète pour ce qui est des méthodes pédagogiques, du soutien fourni par les enseignants ou par les étudiants ainsi que de l'exploitation de la technologie (ressources sous forme de multimédias...). Il faudra cependant garder à l'esprit que cette typologie a été élaborée dans le cadre de l'enseignement universitaire. Or, le public concerné par ce mémoire est constitué d'adultes de l'enseignement en promotion sociale. Par conséquent, le public visé possède des caractéristiques différentes.

Nous allons donc vous présenter les dimensions sur lesquelles se base cette typologie dans la partie suivante.

3.1. Les cinq dimensions des dispositifs hybrides

Afin d'élaborer cette typologie, Burton et al. (2011) se sont basés sur cinq dimensions qui avaient été identifiées par Charlier et al. (2006) dans les dispositifs hybrides, à savoir : l'alternance entre les phases en présentiel et à distance, l'accompagnement, la médiatisation, la médiation et l'ouverture. Nous allons passer en revue ces 5 dimensions afin d'en apprendre davantage sur celles-ci.

Tout d'abord, **l'alternance entre des séances en présentiel et des séances à distance** s'avère être une composante des dispositifs hybrides. Cette dimension s'intéresse à la durée qui sera consacrée à chaque modalité (en présentiel ou à distance), à la façon dont les séances sont organisées et agencées, aux différentes activités proposées et à la manière dont elles sont scénarisées (Burton et al., 2011).

Ensuite, la seconde composante fait référence à **l'accompagnement** fourni aux différents apprenants. En effet, lorsqu'on tente de transposer des cours à distance, cela peut engendrer chez l'apprenant le sentiment d'être seul et abandonné. Il est donc fondamental de l'accompagner (Peraya et al., 2014). Dans la littérature, trois types d'accompagnement sont mis en avant : celui cognitif, émotionnel/affectif et métacognitif. Le premier type d'accompagnement a pour objectif d'assister l'étudiant dans l'élaboration de ses savoirs. Nous y retrouvons également la possibilité de travailler la méthodologie avec celui-ci afin de l'aider à effectuer les tâches demandées. Le second a pour objectif d'encourager l'étudiant à s'engager en lui proposant un appui social. Enfin, l'accompagnement métacognitif permet d'impliquer les apprenants dans un procédé réflexif sur leur implication dans leur formation (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014). Cependant, à l'accompagnement fourni par l'enseignant, on peut ajouter une dernière catégorie, à savoir celui fourni entre étudiants (Bebbouchi & Jézégou, 2022 ; Burton et al., 2011).

Par ailleurs, lorsqu'on passe à un enseignement en partie à distance, on peut recourir aux technologies de la communication et de l'information (TIC) (Charlier et al., 2006). Des processus de médiatisation et de médiation vont donc intervenir.

D'une part, la **médiatisation** fait référence à « l'environnement technopédagogique » (Peraya et al., 2014, p.20) et au rôle qu'il joue dans la sélection des méthodes et des démarches à mettre en œuvre pour créer un dispositif de formation et le mettre en application. On s'intéressera donc aux différents médias exploités, à la scénarisation... (Burton et al., 2011 ; Charlier et al., 2006). Différents outils peuvent

donc être exploités, notamment pour communiquer à distance (Charlier et al., 2006), comme Teams.

D'autre part, nous avons la **médiation** qui est le processus à travers lequel « le dispositif technopédagogique par sa position d'intermédiation modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres, etc., mais il contribue aussi à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation » (Burton et al., 2011, p.74). En d'autres mots, à travers le dispositif, l'étudiant va être en contact avec d'autres apprenants, avec son environnement, avec de nouvelles connaissances... ce qui va créer toute une série de modifications dans le rapport qu'il entretient avec ces éléments.

Enfin, une dernière caractéristique importante concerne **l'ouverture du dispositif** qui dépend des libertés octroyées aux étudiants dans leurs apprentissages. En effet, Burton et al. (2011) font référence au concept de Jézégou (2008) qui explique qu'un dispositif peut avoir différents degrés d'ouverture. Premièrement, il peut définir toutes les modalités d'apprentissage au préalable, sans nécessiter l'intervention de l'étudiant. Ensuite, il peut y avoir une collaboration entre le professeur et les étudiants pour préciser ces modalités. Enfin, la dernière possibilité est de laisser l'apprenant diriger lui-même ses apprentissages (sélectionner des méthodes, des objectifs...).

Grâce aux cinq dimensions présentées ci-dessus, Burton et al. (2011) ont pu identifier 14 composantes (cf. annexe 1) qui, une fois croisées entre elles, ont pu faire ressortir six types de dispositifs. C'est ce que nous aborderons dans le point suivant.

3.2. Les six types de dispositifs

Comme expliqué ci-dessus, Burton et al. (2011) ont pu différencier six catégories de dispositifs sur base des 14 composantes (cf. annexe 1). Par la suite, cette typologie aura fait l'objet de deux autres recherches afin de la rendre plus stable et de l'actualiser. La première adaptation a été réalisée par Peraya et al. (2012) qui a pu décrire de manière plus concrète les six dispositifs et leur associer une métaphore. La seconde adaptation, menée par Lebrun, Peraya, Peltier et Mancuso (2014), modifiera, entre autres, certaines métaphores établies par Peraya et al. (2012).

À ce jour, six dispositifs ont été identifiés. La distinction entre ces derniers se fait sur base des composantes qui y sont essentielles et/ou de second ordre (Lebrun et al., 2014). Par ailleurs, les trois premières configurations sont qualifiées comme étant **axées sur l'enseignement** alors que les trois dernières sont dites **orientées vers**

l'apprentissage (Burton et al., 2011 ; Lebrun et al., 2014 ; Peraya et al., 2012). Dans le premier cas, le professeur se focalise principalement sur la matière à enseigner aux étudiants et sur la manière dont elle doit l'être. Cependant, dans le second cas, l'accent sera mis sur le processus d'apprentissage de l'étudiant (Lameul, Peltier & Charlier, 2014).

Passons à une description des dispositifs centrés sur l'enseignement. Dans l'annexe 2, nous avons associé à chaque type de dispositif un exemple concret. Vous trouverez également les radars illustrant la forme globale de ces trois dispositifs en fonction des 14 composantes les définissant en annexe 3.

La première configuration s'appelle **la scène**. Elle se nomme de la sorte, car on fait un parallèle entre la salle de classe et une scène de théâtre. Dans ces deux lieux, l'enseignant a une position centrale et les ressources exploitées sont principalement sous forme de textes (Peraya et al., 2012).

La seconde configuration, **l'écran**, est axée sur les objets d'apprentissage (Lebrun et al., 2014). La métaphore de l'écran est utilisée pour mettre en avant qu'il y a un espace où les idées sont transmises à l'apprenant, qui occupe un rôle de spectateur (Peraya et al., 2012). L'enseignant utilise des ressources pédagogiques sous forme de multimédias, comme des vidéos, et non plus uniquement sous forme de textes. Par ailleurs, ce dispositif est assez ouvert (caractéristique secondaire), ce qui signifie que l'étudiant a une liberté assez conséquente en ce qui concerne ses apprentissages (Lebrun et al., 2014).

Ensuite, nous passons au type 3, appelé **le gîte**, qui est orienté vers la transmission des cours. Cependant, on va se décentrer de l'enseignant et avoir recours à des ressources ou intervenants extérieurs au milieu académique. La métaphore du gîte est exploitée afin de faire référence à un espace assez traditionnel, mais qui accueille des individus de tout horizon (Lebrun et al., 2014).

Nous passons maintenant aux trois dispositifs axés sur l'apprentissage. De nouveau, à l'annexe 2, nous avons associé à chaque type de dispositif un exemple concret. Vous trouverez également les radars illustrant la forme globale de ces trois dispositifs en fonction des 14 composantes les définissant en annexe 3.

Le dispositif quatre, **l'équipage**, met à disposition des étudiants différents outils pour les aider dans leurs apprentissages, mais aussi pour leur permettre d'échanger et de collaborer. De plus, ses deux caractéristiques secondaires concernent l'utilisation de ressources de type multimédias et la réalisation d'objectifs réflexifs et relationnels (Lebrun et al., 2014). La métaphore de l'équipage renvoie à l'idée que les apprenants poursuivent un même objectif et sont accompagnés par une personne plus expérimentée, notamment pour maintenir une cohésion de groupe (Peraya et al., 2012).

L'avant-dernier modèle, **le métro**, veille à rendre actifs les étudiants et à leur donner une certaine liberté. De plus, un accompagnement est fourni par les enseignants et par les étudiants entre eux. À propos des caractéristiques secondaires, les outils de gestion, de communication et d'interaction sont exploités, tout comme des ressources en dehors du monde académique. La métaphore du métro renvoie à un lieu où est fourni un accompagnement tout en laissant une certaine liberté (Lebrun et al., 2014).

Enfin, la dernière configuration est **l'écosystème**. Celle-ci est celle qui exploite le plus de technologies de l'information et de communication. Par ailleurs, elle a la particularité de recourir aux quatorze composantes qui définissent un dispositif de formation. La métaphore renvoie à « un ensemble, un lieu d'échange de matière vivante assurant à la fois l'équilibre et le développement de la vie [et à l'idée de] mise à profit de chaque élément présent au sein d'un même ensemble » (Peraya & Peltier, 2012, as cited in Lebrun et al., 2014, p.71).

Maintenant que nous avons identifié les différents types de dispositifs existants, nous allons nous attarder sur l'utilisation de ces derniers dans l'enseignement en promotion sociale. Ce sera l'objet de la partie suivante.

4. L'enseignement hybride chez des adultes de l'EPS

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'utilisation des dispositifs hybrides dans l'enseignement en promotion sociale (EPS). Pour cela, nous exploitons principalement une recherche menée sur l'eLearning dans l'EPS (Joris, Noben, Rappe, Bonni & Denis, 2017). Il faut néanmoins garder un œil critique quant aux résultats, car cette recherche fait face à plusieurs limites, dont la non-représentativité de l'ensemble de la population. En parallèle, nous exploiterons les recherches menées sur l'utilisation de la technologie dans des dispositifs hybrides destinés à des adultes.

4.1. Intérêts et limites de la technologie numérique

Dans cette partie, nous allons vous présenter les avantages et les inconvénients liés à l'utilisation du numérique dans l'eLearning et les dispositifs hybrides dans le cadre de la formation d'adultes. Il faut cependant garder à l'esprit que ceux-ci seront différents en fonction de la configuration qui sera mise en œuvre (Charlier et al., 2006).

4.1.1. Perception de l'utilité

Quand on interroge les différents acteurs sur l'utilité d'avoir recours à l'eLearning, on s'aperçoit que les avis divergent. D'une part, certains enseignants ne sont pas opposés à ce type d'apprentissage, mais uniquement pour une partie des cours. D'autre part, les craintes des formateurs sont nombreuses. Premièrement, certains étudiants viennent en formation pour **créer des liens**, ce qui est difficile à distance. Deuxièmement, ils admettent qu'ils ne sont pas sûrs que tous les étudiants **travailleront à domicile**. Troisièmement, l'enseignant doit être là pour écouter les étudiants, il doit les **accompagner affectivement**, ce qui se fait difficilement à distance (Joris et al., 2017). Quintin (2008) met d'ailleurs l'accent sur cet accompagnement qu'il qualifie de socio-affectif et motivationnel.

Par contre, pour ce qui est des étudiants, une grande partie ne paraît pas vouloir recourir à l'eLearning (Joris et al., 2017).

4.1.2. Intérêts

Quand on s'intéresse aux **avantages** pour les apprenants d'exploiter la technologie, les étudiants mentionnent qu'elle est utile pour gagner du temps, pour diminuer les trajets (Depover, Quintin, Braun & Decamps, 2004), pour avoir plus de souplesse au niveau des horaires, mais également pour pouvoir travailler à son rythme (Joris et al., 2017). Cependant, il faut veiller à ce qu'elle soit utilisable aisément.

L'**inconvénient** le plus flagrant concerne les relations à distance. En effet, les étudiants et les professeurs interrogés s'accordent pour dire que l'eLearning risque de faire chuter les relations sociales. Ils réclament des outils grâce auxquels ils seront en relation avec les autres et mettent en avant la nécessité d'avoir un enseignant présent, même à distance (Joris et al., 2017). Dans l'étude de Depover et al. (2004), les apprenants expliqueront vouloir conserver des moments d'échanges en présentiel.

Un autre inconvénient relevé concerne les étudiants, qui ne sont pas toujours très autonomes. De plus, ils n'ont pas toujours la volonté de travailler à la maison alors qu'ils savent pertinemment que s'ils devaient aller en classe, ils auraient moins de difficultés (Joris et al., 2017).

Enfin, il est absolument indispensable de donner plus de moyens dans les écoles en ce qui concerne l'équipement (Joris et al., 2017), de s'assurer que tous les étudiants aient une connexion Internet (Depover et al., 2004), mais aussi la capacité d'utiliser les technologies nécessaires (Denis & Vandeput, 2007).

4.2. L'importance des dispositifs hybrides

En réponse à toutes les informations et les besoins présentés dans la partie précédente, les différents acteurs s'accordent sur le fait qu'il est préférable d'avoir recours à des dispositifs hybrides dans l'EPS. En effet, les étudiants ont besoin d'avoir des séances de cours en présentiel afin de s'engager davantage dans leur travail, mais également d'entretenir des relations sociales en direct (Joris et al., 2017). Denis et Vandeput (2007) formulent quand même une mise en garde : on ne peut pas affirmer que les dispositifs hybrides sont mieux que d'autres modalités d'enseignement.

5. Conclusion de ce chapitre

Dans cette partie, nous avons découvert qu'il existe différentes méthodes d'eLearning (Lebrun, 2005). Dans celles-ci, nous avons choisi d'étudier plus en détail les dispositifs hybrides, qui contextualisent notre recherche. Il faut retenir que ces derniers sont des dispositifs qui recourent à la technologie et qui alternent à la fois des séances en présentiel et à distance (Bachy, 2014). Pour rappel, ceux qui seront étudiés dans ce mémoire peuvent être qualifiés de « *remote emergency teaching* » (Mohammed et al., 2020, p.72) puisqu'ils ont émergé dans l'urgence, suite à la crise sanitaire. Enfin, après avoir présenté la typologie de ces dispositifs, nous avons pris le temps de présenter certaines études ayant étudié ceux-ci auprès d'adultes en formation. La nécessité d'avoir des relations sociales et des séances en présentiel a été relevée.

Chapitre 2 : le sentiment d'appartenance

Dans ce deuxième chapitre, nous avons fait le choix d'aborder le sentiment d'appartenance. Dans un premier temps, nous le présenterons de manière générale, en allant de sa définition à ses différentes dimensions. Nous ciblerons ensuite davantage ce concept en nous orientant vers le sentiment d'appartenance sociale (SAS). Pour cela, nous mettrons en avant ses différentes sous-dimensions ainsi que la manière de les mesurer. Enfin, nous présenterons les effets qu'il peut avoir sur l'apprentissage des étudiants ainsi que les différents facteurs qui peuvent l'influencer.

1. Définition du sentiment d'appartenance

À travers nos nombreuses lectures, nous avons pu observer que le sentiment d'appartenance est un facteur clé, notamment en ce qui concerne la motivation (Goodenow, 1993). Or, il est parfois compliqué de comprendre ce qui se cache derrière ce concept (Peacock et al., 2020 ; St-Amand et al., 2017). D'une part, une multitude d'expressions différentes sont employées pour le désigner. D'autre part, il est exploité dans de nombreux domaines de recherche (St-Amand et al., 2017). Afin de rendre ce concept plus clair, St-Amand et al. (2017) ont tenté d'en déterminer les éléments qui le définissent. À cette fin, ils ont eu recours à une analyse conceptuelle en se basant sur toute une série d'études et de recherches menées sur le sujet. Nous allons exposer les résultats de ce chercheur ci-dessous, et donc les dimensions identifiées.

1.1. Ses quatre dimensions

Dans leur article, St-Amand et al. (2017) ont identifié **quatre dimensions**.

Tout d'abord, il y a la **dimension émotionnelle**. En effet, le fait de se sentir appartenir au milieu éducatif est déterminé par le ressenti positif que l'apprenant possède envers son institution. Il doit être heureux d'en faire partie.

Ensuite, il y a la **dimension sociale**. En effet, il est essentiel que l'apprenant ait de bonnes relations sociales avec les différents individus de cette institution. Par conséquent, à travers les différents contacts entretenus, il doit se sentir encouragé, appuyé, accepté, respecté, lié d'attachement et mis en valeur.

Par ailleurs, l'apprenant doit s'investir au sein de son institution, dans les différentes activités organisées, que ce soit dans le cadre des cours ou en dehors de ceux-ci, comme pour les excursions extrascolaires. C'est la **dimension participative**.

Enfin, l'apprenant doit s'adapter (**dimension adaptative**), c'est-à-dire qu'il doit réussir à concilier ses envies et ses exigences avec celles des membres du groupe et il doit pouvoir relever des similitudes entre eux et lui. De plus, il doit également s'adapter au fonctionnement de l'institution pour ce qui est des règles et des valeurs.

En conclusion, le sentiment d'appartenance est « de nature multidimensionnelle comprenant une dimension émotionnelle, sociale, participative et adaptative » (St-Amand et al., 2017, p.14).



Dans le cadre de notre mémoire, c'est **la dimension sociale** qui nous intéresse. En effet, les étudiants et les enseignants sont souvent préoccupés par les relations entretenues à distance (Depover et al., 2004 ; Joris et al., 2017). Nous allons analyser cette dimension de plus près en étudiant ses sous-dimensions et en analysant comment cette variable peut être mesurée.

2. Le sentiment d'appartenance sociale (SAS) : dimensions et mesure

2.1. Dimensions

Différents chercheurs se sont intéressés au sentiment d'appartenance sociale (SAS). Goodenow (1993) dira que pour se sentir appartenir à un groupe, on doit avoir l'impression : « being accepted, valued, included, and encouraged by others (teacher and peers) in the academic classroom setting and of feeling oneself to be an important part of the live and activity of the class » (p.25) (d'être accepté, valorisé, inclus et encouragé par les autres [enseignants et pairs] dans la classe académique et de se sentir soi-même comme une partie importante de la vie et de l'activité de la classe [Notre traduction]). D'ailleurs, toujours selon Goodenow (1993), ce sentiment d'appartenance sociale ne peut se construire de manière isolée chez l'apprenant. De la sorte, ce sentiment ne pourra émerger que si l'individu est accepté par les autres, mais également s'il est reconnu par eux.

Richer et Vallerand (1998), quant à eux, reprendront les travaux de Goodenow et d'autres chercheurs ayant traité le SAS (Deci & Ryan, Connell...). À partir de ces derniers, ils ont pu identifier deux dimensions à ce concept : l'**acceptation** et l'**intimité/la proximité**. La première renvoie au fait que l'individu doit se sentir accepté par les autres. Pour cela, il doit avoir le sentiment que ceux en qui il a confiance l'écoutent, le comprennent, le soutiennent et l'estiment. La seconde dimension, quant à elle, renvoie au fait de se sentir proche des autres apprenants, mais également

accroché à eux. Il dépendra notamment du sentiment d'être uni avec les autres, de créer un lien avec eux et de se définir comme étant un ami pour eux (Richer & Vallerand, 1998). Il y a donc une proximité dite relationnelle (Brassard & Teutsch, 2014).

Ces deux définitions mettent bien en avant que ce sentiment d'appartenance est une variable subjective, mais comment le mesurer ?

2.2. Mesure du sentiment d'appartenance sociale (SAS)

Il existe peu d'instruments permettant de mesurer le SAS. L'échelle de Richer et Vallerand (1998) (cf. annexe 4) a l'avantage de prendre en compte ses dimensions, à savoir le sentiment d'acceptation et d'intimité. Par ailleurs, elle a été utilisée dans de nombreuses recherches (malgré son ancienneté) et, selon Chaieb Achour (2012), l'échelle possède de bonnes qualités psychométriques, notamment une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach de 0,89). Nous exploiterons donc celle-ci afin d'élaborer nos outils méthodologiques.

Nous venons d'aborder la notion de sentiment d'appartenance sociale de manière générale. Cependant, il est pertinent de se demander ce qu'il en est de ce sentiment lorsqu'on se trouve dans un dispositif hybride. Ce sera l'objectif de la partie suivante.

3. Le sentiment d'appartenance sociale et l'hybridation

Dans cette partie, nous allons passer en revue l'importance de ce sentiment d'appartenance sociale (SAS) dans le cadre de dispositifs hybrides. Nous terminerons en décrivant les différents facteurs pouvant influencer celui-ci.

3.1. Les effets du sentiment d'appartenance sociale (SAS)

Les cours dispensés en partie ou totalement en ligne offrent un environnement d'apprentissage flexible. En effet, ils donnent aux étudiants une occasion d'apprendre tout en leur laissant la possibilité de gérer leur vie professionnelle et leur famille. Néanmoins, ces environnements sont parfois perçus comme des menaces (Peacock et al., 2020). Selon Carr (as cited in Peacock et al., 2020), ceci peut avoir de lourdes conséquences, comme un grand nombre d'étudiants qui renoncent à la formation en cours de route et des résultats plus faibles que dans le cadre de cours réalisés en classe.

Une explication plausible à ces problèmes s'avère être la difficulté d'établir un SAS dans des dispositifs à distance. En effet, on peut vite avoir l'impression d'y être seul, surtout si les leçons sont majoritairement axées sur la matière (Illeris, 2014, as cited in Peacock et al., 2020). Or, ce besoin d'appartenance sociale est souvent

recherché par les individus, notamment pour se sentir soutenu, et est essentiel au bien-être d'un apprenant dans sa formation (Bebbouchi & Jézégou, 2022). Cet enjeu est d'autant plus important dans notre recherche, car ce besoin d'appartenance est plus intense lorsqu'on se trouve dans une phase de changement et de stress (Strayhorn, 2012, as cited in Peacock et al., 2020), ce qui s'avère être le cas lorsqu'on passe d'un dispositif traditionnel à un dispositif hybride.

Or, si un étudiant ne développe pas un sentiment d'appartenance sociale (SAS), cela peut avoir un effet négatif. En effet, d'un côté, c'est un « levier motivationnel » (Bebbouchi & Jézégou, 2022, p.5) essentiel pour donner l'envie de collaborer avec les autres et de poursuivre sa formation jusqu'au bout. D'un autre côté, si ce SAS est absent, cela peut avoir un effet néfaste sur les émotions. En effet, Peacock et al. (2020) ainsi que Richer et Vallerand (1998) ont tous deux expliqué que si l'apprenant n'a pas de SAS, il peut ressentir toute une série d'émotions négatives (être anxieux, insatisfait, ennuyé...). Cela surviendra lorsqu'il se sent évincé, mis à l'écart ou encore ignoré par les autres (Richer & Vallerand, 1998), mais aussi lorsque « les valeurs et les besoins [de l'étudiant] ne semblent pas être pris en compte » (Peacock et al., 2020, p.19). Or, les émotions sont très importantes, elles peuvent avoir des conséquences néfastes sur la vie scolaire de l'apprenant, mais également sur son apprentissage (Jarvis, 2009, Illeris, 2014, as cited in Peacock et al., 2020). Il est donc important d'identifier les facteurs qui influencent ce SAS. C'est ce à quoi nous nous attarderons dans la partie suivante.

3.2. Les facteurs du sentiment d'appartenance sociale (SAS)

Peacock et al. (2020) se sont lancés dans la recherche des facteurs influençant le SAS d'un apprenant. Pour cela, ils ont interrogé des étudiants suivant des cours à distance à l'université. Même si le public n'est pas le même que celui visé dans cette recherche, il est pertinent de se demander si les sources de ce sentiment sont identiques pour des étudiants de l'EPS.

Trois éléments ont été considérés comme essentiels dans cette étude : l'engagement, la culture d'apprentissage et le soutien.

Tout d'abord, l'**engagement de l'enseignant et celui de l'apprenant** ont un rôle à jouer. D'une part, la conduite de l'enseignant et son approche sont favorables au renforcement du SAS. En effet, par sa gentillesse, son caractère serviable, sa gaieté, mais également le fait d'échanger avec les apprenants, l'enseignant accroît le

sentiment d'appartenance. D'autre part, la participation des étudiants aux tâches proposées ainsi qu'aux échanges organisés avec d'autres apprenants est essentielle pour le sentiment d'appartenance sociale (SAS). Au contraire, il semblerait que l'absence de participation soit néfaste pour ce dernier (Peacock et al., 2020).

De plus, la **culture d'apprentissage** influence également le sentiment d'appartenance sociale (SAS). Plus précisément, on retrouve comme éléments importants : l'agencement d'une leçon, les conduites des enseignants, le matériel éducatif et les conduites produites chez les étudiants. Par conséquent, il semblerait que le partage des objectifs à atteindre et des inquiétudes ait une influence favorable sur ce sentiment, tout comme le recours à des forums d'échanges et la liberté de consulter les ressources en ligne à tout moment. Cependant, différentes caractéristiques de cette culture peuvent être nuisibles au développement d'un SAS comme le fait de ne pas recevoir de feedback, qu'il soit incompris ou donné de manière déplaisante ainsi que le fait de ne pas s'investir dans les échanges et les leçons (Peacock et al., 2020).

Enfin, le dernier déterminant relevé par Peacock et al. (2020) est **le soutien** reçu. En effet, la qualité et la vitesse avec laquelle un soutien est fourni sont des facteurs essentiels. Par ailleurs, pouvoir expliquer ses problèmes, recevoir et donner des recommandations ainsi que son avis sont tous des déterminants positifs de ce sentiment. Pour cela, les moments informels entre étudiants ont notamment été bénéfiques pour qu'ils se sentent moins seuls. De ce fait, l'utilisation de multimédia pour échanger avec les enseignants ainsi que la construction d'un environnement privé réservé aux apprenants sont des facteurs favorables à ce sentiment.

L'**entraide entre étudiants** dans des dispositifs à distance avait également été abordée par Bebbouchi et Jézégou (2022). Celles-ci ont relevé deux pratiques grâce auxquelles un étudiant peut aider un autre dans ses apprentissages, à savoir le tutorat et le monitorat. Le premier renvoie à la relation existante entre un tuteuré et un tuteur. Il y a donc une différence au niveau du statut des intervenants et/ou de l'expérience. Le second, à savoir le monitorat, concerne l'entraide présente entre deux individus ayant des statuts identiques, comme deux étudiants (Bédouret, 2003, as cited in Bebbouchi & Jézégou, 2022). Cependant, dans certains cas, le soutien peut être fourni par un étudiant à un autre de manière spontanée, sans contrainte et sans que cette aide soit formalisée. Dès lors, on parlera de « tutorat de "solidarité" » (Papi, 2014, as cited in Bebbouchi & Jézégou, 2022, p.4). Ce style de tutorat a l'avantage de créer un

soutien socio-affectif entre étudiants, mais également moral. De plus, un sentiment de proximité pourra émerger à travers celui-ci.

Pour terminer, quand on est à distance, il y a **deux modes de communication** possible pour conserver un contact : synchrone ou asynchrone. Les outils synchrones permettent d'interagir en temps réel avec les autres personnes. On obtiendra donc une réponse de manière instantanée à notre message. Par exemple, on y retrouve les appels, les visioconférences, le *chat*... Par contre, lorsqu'on exploite des outils asynchrones, il y aura un temps d'attente entre le moment où l'interlocuteur reçoit le message et y répond ou entre le moment où le contenu est envoyé et consulté. Cette attente peut être due à la taille du message, au type de réponse attendue, à la méthode utilisée, etc. On y retrouve comme outils les mails, le forum, les pages Internet... (Lebrun, 2005).

Dans l'étude de Peacock et al. (2020), les **méthodes de communication synchrone** influencent positivement le SAS. Cependant, comme pour les moyens de communication asynchrone, ils ont à la fois des avantages et des inconvénients. D'un côté, les outils synchrones nécessitent que les intervenants soient connectés au même moment, ce qui n'est pas toujours possible. Toutefois, cela permet à l'étudiant de faire face aux obstacles rencontrés assez vite (Depover et al., 2004) et cela engendre des discussions qui émergent plus difficilement via des outils asynchrones (Denis & Vandeput, 2007). De l'autre côté, les outils asynchrones permettent de bien identifier les commentaires de chacun, mais les échanges y sont moins naturels (Depover et al., 2004). Globalement, selon Denami et Marquet (2015), ces outils de communication permettent de faire naître un « sentiment de présence de la communauté d'apprentissage » (p.50). C'est le cas lorsqu'un individu perçoit que les autres sont présents malgré la distance qui les sépare.

4. Conclusion de ce chapitre

Dans ce chapitre, nous avons étudié le sentiment d'appartenance sociale. Le plus important à retenir est que ce sentiment revêt deux dimensions : celle d'acceptation et de proximité/intimité (Richer & Vallerand, 1998). C'est donc une variable subjective, qui dépend des perceptions des étudiants. L'échelle de Richer et Vallerand (1998) est un outil permettant de le mesurer. Par ailleurs, dans les dispositifs hybrides, ce sentiment est important afin que l'étudiant reste motivé, n'abandonne pas et ressente des émotions positives. Enfin, différents facteurs peuvent influencer celui-ci, que ce soit négativement ou positivement, selon Peacock et al. (2020).

Chapitre 3 : les stratégies d'autorégulation volitionnelles

Dans cette partie, nous nous intéresserons dans un premier temps à l'autorégulation de manière générale. Ensuite, nous ciblerons davantage le processus de volition qui fait partie intégrante de ce dernier. Pour y parvenir, nous exploiterons davantage les recherches réalisées par le groupe de recherche AdAPTE (2010), les adaptations effectuées par Houart, Mele et al. (2019), mais également celles de Cosnefroy (2010a, 2010b).

1. L'autorégulation

Dans cette première partie, nous parlerons des origines de l'autorégulation et nous définirons ce concept davantage. Nous identifierons également les différentes stratégies à mettre en œuvre afin de s'autoréguler.

1.1. Origine et définition

Le concept de régulation est, à la base, issu du domaine de la cybernétique (Depover, Mélot, Strebelle & Temperman, 2016). Il renvoie à la possibilité de conserver un certain « équilibre » (Depover et al., 2016, p.96) dans un système. Par conséquent, réguler un processus renvoie « au fait que celui-ci est contrôlé, ajusté en fonction de buts plus ou moins explicités et qu'il peut donner lieu à des boucles de régulation multiples » (Depover et al., 2016, p.96).

Ce concept de régulation est exploité dans de multiples champs (informatique, psychologique, économique...), notamment celui de l'éducation. D'ailleurs, quand on dit qu'un élève est capable de s'autoréguler, cela signifie qu'il sait s'évaluer lui-même (compétences, aptitudes cognitives...), mais également qu'il sait exploiter ses capacités, et ce, afin de réaliser ses objectifs (Depover et al., 2016). C'est pour cela que l'apprentissage autorégulé est défini comme toute une série de « processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (Schunk, 1994, as cited in Cosnefroy, 2010b, p.5).

Ce processus est essentiel dans l'apprentissage. Or, bon nombre d'étudiants expriment avoir des difficultés à se lancer dans une tâche et à y rester jusqu'à la fin de sa réalisation, surtout lorsqu'ils travaillent de manière autonome (Houart, Bachy et al., 2019). Cette difficulté fait référence au concept de volition. Houart (2017) a d'ailleurs

établi un modèle dans lequel une place importante est accordée à ce concept, à savoir celui de l'« apprentissage autorégulé pour l'action » (p.2).

Ce modèle met en avant quatre dimensions de l'apprentissage qui peuvent être autorégulées, à savoir la motivation, la volition, la cognition et la métacognition. Par conséquent, pour s'autoréguler, l'apprenant devra avoir recours à différentes stratégies aussi bien motivationnelles, cognitives, métacognitives et volitionnelles (Houart, Bachy et al., 2019). Ce constat aura été mis en avant par de nombreux auteurs dont Broonen (2007), Cosnefroy (2010a, 2010b) et, plus récemment, Baillet, Dony, Houart, Poncin et Slosse (2016). D'ailleurs, selon Cosnefroy (2010a), ces différentes stratégies sont dites **propices à l'apprentissage**, comme vous pouvez le voir sur la figure 3 ci-dessous. D'une part, les stratégies **cognitives et métacognitives** visent à changer la manière dont on travaille pour mieux traiter les données et être plus efficaces. D'autre part, les stratégies **volitionnelles** ont pour objectif de préserver l'intention d'apprendre (Cosnefroy, 2010a), en mettant en place un contexte idéal pour réussir à se lancer dans une activité et pour continuer à traiter les données qui en découlent, et ce, jusqu'à la fin de celle-ci (Baillet et al., 2016). Cependant, lorsqu'un étudiant fait preuve d'autorégulation, il peut parfois être tenté de préserver l'estime qu'il a de lui-même. Dans ce cas, les stratégies exploitées, dites **défensives**, seront néfastes pour l'apprentissage (Cosnefroy, 2010a).

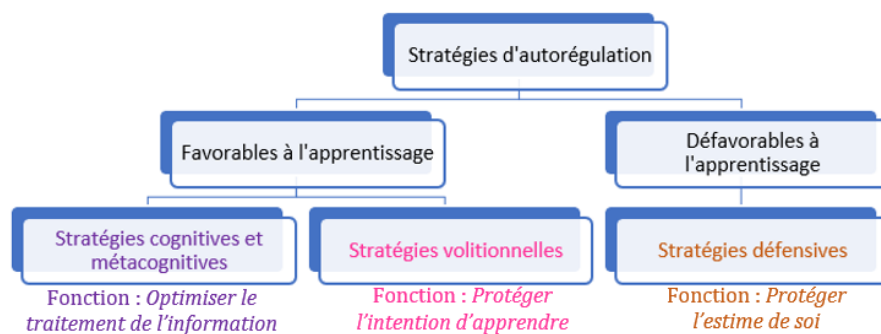


Figure 3 - « Architecture des stratégies d'autorégulation » (Cosnefroy, 2010a, p.24-25)



Dans le cadre de ce mémoire, ce sont les stratégies volitionnelles qui nous intéressent. Nous allons donc les étudier dans la partie suivante.

2. La volition

Dans la partie précédente, nous avons parcouru le concept d'autorégulation de manière générale. Dans cette partie, nous nous focaliserons davantage sur le concept de volition et, *in fine*, sur les stratégies volitionnelles.

2.1. Intérêt et définition de la volition

Dans les années 1980, Kuhl et Heinz Heckhausen (as cited in Cosnefroy, 2010b) ont été les premiers à aborder le concept de volition à la suite d'un problème observé chez de nombreuses personnes, à savoir le fait de ne pas réussir à transformer les aspirations et les souhaits en actes. Au cours de leurs recherches, Broonen (2007) ; Snow, Corno et Jackson (1996) ainsi que Houart, Bachy et al. (2019) sont arrivés à cette même observation. D'ailleurs, ces derniers ont mené une étude dans laquelle 75 % des apprenants ont exprimé qu'il n'est pas facile pour eux d'entamer une tâche et de s'y maintenir jusqu'au bout, même s'ils en avaient l'intention, c'est-à-dire la motivation.

Cette difficulté s'explique par le fait qu'il serait faux de penser que parce qu'un étudiant est motivé au départ, il passera effectivement à l'acte. Différents phénomènes, internes (émotions, motivations...) ou externes (environnement...) à l'étudiant, peuvent le déconcentrer et le détourner de son objectif (Broonen, 2007). Différentes stratégies, dites volitionnelles, doivent donc être mises en place pour préserver cette volonté d'apprendre, que ce soit avant ou pendant la tâche (Cosnefroy, 2010a).

Par conséquent, la volition renvoie à « un état dynamique dans une situation donnée suscitée par la volonté, qui permet à l'étudiant de s'engager dans l'activité choisie et/ou de s'y maintenir, notamment en cas de fatigue, de difficulté, de distraction » (Houart, Bachy et al., 2019, p.1).

Dès lors, quels types de stratégies volitionnelles peuvent être exploités afin de réussir à se lancer dans une tâche et à y rester ? C'est ce que nous aborderons dans la partie suivante.

2.2. Taxonomie

Afin d'étudier les stratégies volitionnelles mises en œuvre par les adultes en formation dans l'enseignement en promotion sociale, nous avons fait des recherches sur les taxonomies établies à ce jour (Corno, 2001 ; Kuhl, 1987 ; Pintrich, 1999 ; Zimmerman, 2008, as cited in Cosnefroy, 2010a). La différence principale entre ces dernières ne réside pas dans le repérage des stratégies volitionnelles, mais bien dans les différentes catégories dans lesquelles les ranger. Par exemple, lorsqu'un apprenant demande du soutien auprès d'un étudiant, certains chercheurs diront qu'il agit sur son environnement, d'autres sur ses états émotionnels (Cosnefroy, 2010a).

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons fait le choix de nous baser sur la typologie établie initialement par le groupe de recherche AdAPTE (2010). Cette typologie a évolué à plusieurs reprises (Baillet et al., 2016 ; Houart, 2017 ; Poncin, Baillet, Houart, Lanotte & Slosse, 2017). La dernière version (cf. annexe 5) est celle adaptée par Houart, Mele et al. (2019). Il faut cependant garder un œil critique vis-à-vis de cette typologie, car les recherches ont été menées auprès d'étudiants en première année à l'université, ce qui n'est pas le public visé par ce mémoire.

Malgré les évolutions connues par cette typologie, les deux grandes familles de stratégies volitionnelles mises en avant par Cosnefroy (2010b) ont été conservées.

D'une part, il y a les stratégies **internes** grâce auxquelles l'individu va essayer d'exercer un contrôle sur ses processus internes, à savoir sa motivation, sa concentration et ses affects (Cosnefroy, 2010a ; Houart, 2017 ; Houart, Bachy et al., 2019). À travers ces stratégies, l'apprenant va donc tenter de faire face aux éventuels freins internes qui risquent de le dissuader d'entamer ou d'achever sa tâche.

D'autre part, nous avons les stratégies **externes**. Le but de ces dernières est le même que celles internes, mais cette fois-ci, l'apprenant interviendra sur son environnement d'apprentissage. Il va donc tenter de créer un endroit idéal pour son apprentissage, le protégeant de tout divertissement (Cosnefroy, 2010a ; Houart, Bachy et al., 2019). Afin d'y arriver, l'étudiant peut exercer un contrôle dans trois domaines. Tout d'abord, il peut apprendre à gérer son temps, via la création d'un planning par exemple. Ensuite, il peut organiser l'environnement dans lequel il travaille en mettant, par exemple, un son musical en bruit de fond pour l'apaiser. Enfin, il peut recourir à différentes ressources, comme l'appui des autres étudiants, afin d'arriver à la fin de la tâche (Houart, 2017 ; Houart, Bachy et al., 2019). À ces trois domaines, Houart, Mele et al. (2019) rajouteront l'hygiène de vie. Par exemple, l'apprenant peut agir sur son sommeil afin de se mettre plus facilement au travail.

Une limite possible à cette taxonomie est qu'elle ne reprend pas les stratégies qui visent à contrôler la concentration de l'individu (Cosnefroy, 2010b).

Cependant, il peut être difficile pour un apprenant de recourir à ces stratégies pour s'autoréguler. Nous allons expliquer la raison de cette difficulté dans la partie suivante.

2.3. Régulation chez les adultes

S'autoréguler s'avère être plus complexe chez des adultes en reprise d'étude que chez des adolescents. La raison de cette complexité n'est autre que le fait qu'un adulte doit gérer à la fois sa vie privée, qu'elle soit domestique ou familiale, sa vie d'étudiant, mais également sa vie professionnelle. Par conséquent, un adulte sera amené à utiliser des stratégies d'autorégulation dans tous ces domaines. Or, cela nécessite des efforts et de l'énergie. L'adulte va donc puiser dans ses ressources qui sont limitées. Effectivement, une fois qu'elles sont exploitées, il faut un certain temps afin qu'elles puissent être de nouveau accessibles. En d'autres mots, au plus on met en œuvre des stratégies d'autorégulation, et au plus notre réserve de ressources s'amenuise (Cosnefroy, 2010a). Afin d'illustrer ces propos, Baumeister et Heatherton utilisent « la métaphore du muscle » (as cited in Cosnefroy, 2010a, p.32). En effet, l'autorégulation est considérée comme un muscle qui, une fois utilisé, doit avoir un moment de répit afin de retrouver ses forces avant de pouvoir l'être une nouvelle fois. Par conséquent, si un apprenant adulte vient à exploiter des stratégies d'autorégulation dans sa vie professionnelle, familiale ou domestique, il éprouvera des difficultés à s'autoréguler dans le cadre de sa formation (Cosnefroy, 2010a).

De cette métaphore, on peut déduire que si un apprenant échoue dans une tâche de formation, cela peut s'expliquer par le fait que les ressources sont momentanément inaccessibles. Ce n'est donc pas forcément un problème de compétences (Cosnefroy, 2010a). De plus, selon Cosnefroy (2010b), ce sont les stratégies de gestion du temps qui seront les plus importantes pour les apprenants adultes, et ce, afin d'espacer au maximum les activités qui nécessiteraient trop de ressources.

Nous avons montré qu'il peut être difficile pour un apprenant de s'autoréguler. Baillet et al. (2016) ont d'ailleurs identifié quatre profils volitionnels différents.

2.4. Quatre profils volitionnels

Baillet et al. (2016) ont pu décrire quatre profils volitionnels que les étudiants annoncent avoir adoptés. Tout d'abord, il y a le profil dans lequel l'apprenant réussit sans peine à se lancer dans une tâche et à la terminer. Ensuite, certains étudiants réussissent aisément à se lancer dans une tâche, mais sans aller jusqu'à la fin de celle-ci. Ils s'arrêtent prématurément. Par ailleurs, le troisième profil comprend les étudiants pour qui débiter une tâche est difficile, mais une fois qu'ils se sont lancés, ils n'abandonnent pas avant d'être arrivés au bout de celle-ci. Enfin, il y a notamment des

étudiants qui débutent difficilement une tâche et qui la cesseront avant la fin (Baillet et al., 2016 ; Houart, Bachy et al., 2019).

Dans leur étude, Baillet et al. (2016) ont pu prouver qu'il existe une relation significative entre le profil qu'un apprenant déclare adopter et le succès dans les différents cours suivis, mais il semblerait également que le nombre de stratégies exploitées dépend de ce profil.

Il faut être critique vis-à-vis de ces résultats, car cette étude a été menée dans le cadre universitaire. Cependant, dans notre cas, il sera pertinent d'interroger les étudiants sur le profil qui leur correspondrait le plus puisqu'il semblerait que ceci puisse avoir un impact sur le nombre de stratégies exploitées.

3. Conclusion de ce chapitre

Dans ce chapitre, il faut retenir que l'autorégulation est essentielle pour permettre à l'apprenant de conserver sa volonté d'apprendre. Pour ce faire, différentes stratégies internes ou externes, dites volitionnelles, peuvent être exploitées. Cependant, un adulte en formation peut avoir des difficultés à y recourir dues à toutes les activités qu'il doit gérer en dehors de la formation.

Chapitre 4 : Lien entre les trois chapitres et conclusion

Dans cette partie, nous allons dans un premier temps établir un lien entre les trois chapitres présentés ci-dessus. Nous terminerons en identifiant ce qui est essentiel à retenir de cette partie théorique.

1. Lien avec la typologie des dispositifs hybrides

Jézégou (2014) s'est également penchée sur la typologie de Lebrun et al. (2014) présentée précédemment. Cependant, son analyse, qui traite du degré de contrôle de l'apprenant et de la relation éducative, apporte un nouveau regard sur cette typologie et permet de mettre en lien nos trois cadres théoriques.

En premier lieu, **deux sortes de contrôle** peuvent survenir dans un dispositif, à savoir celui pédagogique et psychologique. En effet, un contrôle pédagogique (activité d'apprentissage...) peut être exercé par les enseignants. En parallèle, l'apprenant peut également contrôler son apprentissage en agissant sur ses stratégies volitionnelles, mais également sur celles métacognitives.

Selon Jézégou (2014), chaque type de dispositif combine ces deux contrôles à des degrés différents. En effet, dans les dispositifs axés sur l'enseignement (type 1, 2 et 3), un contrôle pédagogique important sera présent. L'apprenant, quant à lui, ne prendra pas réellement le contrôle sur son apprentissage. Au contraire, dans les dispositifs orientés vers l'apprentissage (type 4, 5 et 6), le contrôle pédagogique diminue pour laisser plus de place à celui de l'apprenant.

Ensuite, Jézégou (2014) met en avant qu'un professeur peut soutenir un apprenant à différents niveaux : « pédagogique, organisationnel, socio-affectif et/ou technico-administrative » (Jézégou, 2014, p.144). Dans chaque configuration présentée par Lebrun et al. (2014), le degré avec lequel le professeur soutient ses étudiants varie. En effet, le dispositif est de plus en plus centré sur la relation éducative, que ce soit entre le professeur et l'apprenant ou entre les étudiants eux-mêmes, lorsqu'on se dirige vers les types 4, 5 et 6. Au contraire, dans les trois premiers types, la manière d'enseigner est la priorité au détriment de la relation éducative (Jézégou, 2014).

En conclusion, l'apprenant pourra contrôler ses processus d'apprentissage, et donc recourir à des stratégies volitionnelles, et se sentira moins seul lorsqu'on se dirige vers les types 4, 5 et 6 (Jézégou, 2014).

2. Conclusion de cette première partie

Dans cette première partie, nous avons présenté les différents concepts qui interviennent dans notre question de recherche, à savoir : *Dans un contexte d'hybridation forcée, quel est le sentiment d'appartenance sociale des adultes en formation dans l'enseignement en promotion sociale et en situation de précarité ?*

Dans un premier temps, nous avons exploré différents concepts relevant de l'eLearning et plus particulièrement des dispositifs hybrides. Nous avons pu nous rendre compte de la complexité d'étudier ces derniers, car il existe une panoplie de composantes à considérer, qui peuvent varier d'un dispositif à l'autre. Dans le premier chapitre, il faut retenir que, sur base de ces composantes, Burton et al. (2011) ont pu établir six types de dispositifs hybrides, à savoir la scène, l'écran, le gîte, l'équipage, le métro et l'écosystème. Dans ceux-ci, nous avons relevé que différentes craintes peuvent survenir, surtout en ce qui concerne les relations sociales qui y sont entretenues, mais également la difficulté à se mettre au travail (Joris et al., 2017). Ces deux concepts renvoient au sentiment d'appartenance sociale et à la volition.

Le sentiment d'appartenance sociale (SAS) a été abordé dans le chapitre deux. Après avoir élucidé ce qui se cache derrière ce concept grâce à St-Amand et al. (2017), nous nous sommes focalisée sur la composante sociale. Il faut retenir que ce SAS possède deux dimensions, à savoir le sentiment d'acceptation et de proximité (Richer & Vallerand, 1998). Ces deux variables subjectives sont d'autant plus importantes dans un contexte d'hybridation, que ce soit pour la motivation, le bien-être et l'apprentissage des apprenants. Enfin, différents facteurs peuvent influencer sur ces dimensions et seront essentiels pour la suite, comme l'engagement de l'étudiant et de l'enseignant, le soutien fourni et la culture d'apprentissage.

Pour terminer, nous nous sommes intéressée aux stratégies d'autorégulation et plus particulièrement à celles volitionnelles. Il faut retenir que ces dernières jouent un rôle important puisqu'elles veillent à préserver l'intention d'apprendre (Cosnefroy, 2010a). Par conséquent, nous nous sommes basée sur la taxonomie identifiée par le groupe AdAPTE (2010) pour mettre en avant qu'elles pouvaient agir aussi bien sur l'environnement, les ressources, le temps, l'hygiène de vie, la motivation et les émotions. Cependant, leur mise en place consomme de l'énergie, et donc des ressources. Par conséquent, il peut être compliqué pour un adulte d'y avoir recours puisque ses ressources seront exploitées dans d'autres domaines que leur formation.

Partie empirique

Dans la partie théorique, nous avons essayé d'apporter un éclairage théorique sur les concepts qui soutiennent notre problématique de recherche. Nous avons montré que le sentiment d'appartenance sociale (SAS) des étudiants ainsi que les stratégies volitionnelles jouent tous deux un rôle important pour l'apprentissage des étudiants. Il est temps maintenant d'identifier les étapes par lesquelles nous sommes passée pour établir la méthodologie de notre recherche.

Pour cela, nous commencerons par rappeler notre problématique et plus spécifiquement notre question de recherche. Celle-ci sera également décomposée en sous-questions, qui seront nos hypothèses.

Ensuite, nous entamerons un nouveau chapitre qui présentera la méthodologie adoptée lors de cette recherche. Nous exposerons la démarche utilisée, l'échantillon sélectionné ainsi que les méthodes de recueil de données exploitées.

Enfin, les méthodes utilisées pour traiter ces données et les analyser seront expliquées.

Chapitre 5 : Méthodologie

1. Notre question de recherche

Pour rappel, nous cherchons à comprendre comment les adultes en formation dans l'enseignement en promotion sociale ont vécu leur formation malgré le contexte particulier de la continuité pédagogique dans lequel ils ont été plongés pendant la période de confinement. Grâce à une première exploration de la littérature, nous avons pu identifier le concept clé de notre cadre théorique, à savoir le sentiment d'appartenance sociale. La revue de la littérature nous a conduite à formuler notre question de recherche principale : *Dans un contexte d'hybridation forcée, quel est le sentiment d'appartenance sociale des adultes en formation dans l'enseignement en promotion sociale et en situation de précarité ?* De ce questionnement relativement général, nous avons pu identifier différentes questions de recherches complémentaires.

Q1 : Quelles sont les caractéristiques volitionnelles des adultes en formation dans l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA) ?

Q2 : Quel est le sentiment d'appartenance global des adultes en formation dans l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA) ?

Q3 : Quels sont les facteurs ayant été favorables et/ou défavorables au développement d'un sentiment d'acceptation et d'intimité/de proximité ?

Q4 : En quoi le sentiment d'appartenance sociale a-t-il été important dans ce contexte d'hybridation forcée ?

Q5 : Quel est le ressenti des étudiants quant à cette année vécue dans un contexte d'hybridation forcée ?

Nos hypothèses sont formulées sous forme de sous-questions par cohérence par rapport à l'objectif de notre recherche. En effet, nous souhaitons comprendre « les significations que les individus donnent [...] à leurs expériences » (Anadón, 2006, p.15), à ce qu'ils ont vécu, et ce, afin d'identifier les leviers ou les freins au développement du sentiment d'appartenance sociale (SAS).

2. Choix méthodologique

Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait le choix d'utiliser un dispositif principalement qualitatif tout en ayant ponctuellement recours aux statistiques quantitatives. En effet, notre objectif est de comprendre quel est le sens que les apprenants donnent aux dispositifs suivis en partie en présentiel et à la maison, mais également en quoi ils perçoivent que ces derniers ont soutenu ou non l'émergence d'un sentiment d'appartenance sociale (SAS). Nous n'avons en aucun cas l'intention de généraliser les résultats obtenus.

Plus spécifiquement, nous avons décidé de réaliser une **étude de cas**, et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, le SAS est dépendant de l'institution dans laquelle l'apprenant se trouve, des contacts entretenus en son sein, mais également du sens qu'on lui donne (St-Amand et al., 2017). Il ne serait donc pas cohérent d'analyser le SAS d'étudiants se trouvant dans des institutions différentes. D'ailleurs, selon Yin (as cited in Dumez, 2011), l'étude de cas est utile pour s'intéresser à un phénomène dans son contexte réel. De plus, afin d'identifier ce qui, dans le dispositif, a favorisé l'émergence d'un SAS, il est pertinent de s'y intéresser de manière détaillée (contexte dans lequel il s'inscrit, choix pédagogiques...). L'étude de cas est la méthode qui permettra d'obtenir une description la plus complète possible (Yin, 2012, as cited in Dumez, 2011).

Selon Merriam (as cited in Anadón, 2006), quatre éléments caractérisent une étude de cas. En effet, la recherche doit être « particulariste, descriptive, heuristique et inductive » (p.23). Premièrement, notre recherche est bien **particulariste** puisqu'elle

s'intéresse à une situation inédite, à savoir l'arrivée de la COVID-19 qui a bouleversé le fonctionnement des institutions de formation. Deuxièmement, elle est **descriptive** dans le sens où nous décrivons les perceptions des étudiants quant à ce qui a favorisé ou non leur SAS et nous contextualisons celle-ci en interrogeant les enseignants. Troisièmement, elle est **heuristique**, car nous tentons d'appréhender de manière détaillée le phénomène étudié. Enfin, elle est **inductive**, car nous partons de ce qu'ont vécu les apprenants pour répondre à nos sous-questions de recherche.

Afin de récolter les données dans cette étude de cas, nous avons recours aux **statistiques descriptives** dans un premier temps. Elles permettent de situer notre échantillon sur les concepts étudiés. Nous tentons ensuite de comprendre les informations récoltées grâce à la démarche qualitative. Nous aurons donc recours à des **entretiens semi-directifs**, que ce soit auprès des formateurs ou des étudiants. Grâce à ceux-ci, nous pourrions étudier le sens qu'ils accordent à leurs actions, mais également aux phénomènes vécus (Quivy & Van Campenhout, 2011). Nous récolterons donc des informations détaillées, que ce soit sur les dispositifs des formateurs ou sur le sentiment d'appartenance sociale (SAS) des adultes en formation. D'ailleurs, un autre avantage des entretiens est qu'ils permettent d'étudier les « trajectoires de vie dans leurs dimensions sociales » (Quivy & Van Campenhout, 2011, p.172).

3. Échantillon

Dans cette partie, nous délimiterons notre échantillon. Selon Savoie-Zajc (2007), deux étapes doivent être réalisées pour effectuer ce processus d'échantillonnage. Dans un premier temps, l'objet de recherche et les ancrages théoriques seront établis. Ensuite, il faudra procéder à l'échantillonnage à l'intérieur de ce terrain.

À propos de la sélection, nous avons déjà défini notre objet de recherche ainsi que l'ancrage théorique choisi pour l'aborder dans les parties précédentes. Ensuite, grâce aux lectures effectuées, nous avons sélectionné le terrain de recherche, à savoir les institutions de l'enseignement en promotion sociale (EPS). Ce terrain a ensuite été restreint puisque notre recherche se focalise sur une institution en particulier : Cours Professionnels pour Adultes (CPA) de Charleroi.

Nous avons réalisé ce choix pour plusieurs raisons. Premièrement, cette institution a décidé de mettre en place des **dispositifs hybrides** plutôt que de passer entièrement à distance. Deuxièmement, les apprenants adultes y sont majoritairement **en situation**

de précarité. Or, dans une étude réalisée par Ben Abid-Zarrouk (2011), il a été observé que 42 % des étudiants qui étaient en situation de précarité ont abandonné une formation dispensée à distance contre seulement 15 % lorsqu'elle était donnée en présentiel. Il est donc important de comprendre ce qui se joue dans ces dispositifs hybrides. Troisièmement, les étudiants qui s'y trouvent peuvent être considérés comme étant en **fracture numérique** (Delacharlerie, 2021), comme expliqué dans la partie contextuelle. En effet, un professeur de cette institution a confié que tous les étudiants n'ont pas accès facilement aux technologies numériques (pas de connexion Internet à la maison ou pas d'ordinateur). De plus, les étudiants n'ont parfois qu'un ordinateur par famille (PROF 2). Cette inégalité en termes d'accès aux technologies renvoie à la fracture numérique de premier degré (Delacharlerie, 2021). Or, ce manque d'accès aux technologies numériques peut avoir des implications importantes pour l'apprentissage lorsque celui-ci est réalisé à distance. On parlera donc de fracture numérique du troisième degré (Delacharlerie, 2021).

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pu interroger les étudiants de trois sections qui ont tous suivi un cours avec deux formateurs et qui ont tous été accompagnés par un conseiller en orientation et en guidance. Par ailleurs, sept étudiants et trois formateurs mèneront un entretien avec nous. Nous pouvons dire que nous avons affaire à un **échantillon de convenance** puisqu'il a été choisi sur base des opportunités qui s'offraient à nous (Royer & Zarlowski, 2014). Aucune sélection critique n'a donc été effectuée. En effet, nous n'avons pas réellement eu le choix des sections, car il était rare qu'elles aient été confrontées aux mêmes enseignants. De plus, les étudiants interrogés sont les seuls qui ont accepté de mener un entretien et qui ne se sont pas désistés.

Lorsqu'on a recours aux entretiens semi-directifs, Quivy et Van Campenhoudt (2011) recommandent d'interroger environ dix personnes. Dans notre cas, vu le contexte sanitaire, réduisant les moments de disponibilité en présentiel, et la difficulté de joindre les étudiants entre juin et septembre, nous n'avons pas réellement eu le choix de nous arrêter à ces **sept étudiants**.

Avant de préciser plus en détail les caractéristiques des répondants, il nous semble important de présenter les différentes sections concernées. Ces trois formations relèvent de l'enseignement secondaire supérieur : concernant **la section auxiliaire de l'enfance** (AE), cette formation a débuté en octobre 2019 et s'est terminée en octobre

2021 ; concernant la section **d'aide familiale**, la formation du premier groupe a commencé en novembre 2019 et s'est terminée en septembre 2021 ; celle du second groupe a débuté en novembre 2020 et se clôture en juin 2022.

Nous allons passer à la présentation des formateurs et de leurs dispositifs hybrides, et ce, afin de contextualiser notre recherche. Ensuite, nous présenterons l'échantillon d'étudiants sélectionnés. Cependant, pour des raisons éthiques (Savoie-Zajc, 2007), et ce, afin de respecter l'anonymat, nous ne mentionnerons pas les noms et les prénoms des participants. Les enseignants se verront donc attribuer l'appellation PROF, qui sera associée à un numéro pour les distinguer. Les étudiants, quant à eux, se verront attribuer l'appellation ETU, qui sera également suivie d'un numéro.

3.1. Les formateurs et leurs dispositifs hybrides

Afin de contextualiser notre recherche, nous avons interrogé deux formateurs (PROF 1 et PROF 2) et un conseiller en orientation et en guidance (PROF 3) de l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA). Nous allons vous présenter ces derniers ainsi que le dispositif mis en œuvre dans ce contexte d'hybridation forcée. Les informations présentées ont été récoltées à travers des entretiens.

Le premier formateur, PROF 1, est dans sa première année d'enseignement au CPA au moment de l'entretien. Cependant, il enseigne en parallèle depuis une dizaine d'années dans une autre école. Ce formateur de 42 ans donne un cours de **communication** dans la section auxiliaire de l'enfance (AE), alors que dans la section aide familiale (AF), c'est un cours de **déontologie**.

La deuxième personne interrogée, PROF 2, est un formateur de 35 ans. Il enseigne au CPA depuis une dizaine d'années dans toutes les sections. En auxiliaire de l'enfance (AE), nous étudions le cours de **psychologie de développement**. Par contre, au niveau de l'option aide familiale (AF), ce sera le cours de **sensibilisation sociale** qui sera analysé. Ce dernier a pour objectif de poser les bases « *pour que la formation se passe bien donc c'est tout du travail d'estime de soi, de confiance en soi, cohésion de groupe, organisation de la vie qui entoure la formation* » (PROF 2, L.34-35).

Enfin, la troisième personne, PROF 3, est un conseiller en orientation et guidance de 35 ans donnant un cours de **Méthodologie du travail**. Celui-ci travaille depuis 13 ans au CPA et possède deux rôles auprès des étudiants. D'une part, il est là pour les soutenir d'un point de vue pédagogique, surtout en ce qui concerne les difficultés

d'apprentissage (manque de confiance en soi, difficultés liées à la technologie, difficultés de méthode de travail...). D'autre part, il travaille l'orientation avec eux à travers des auto-évaluations afin qu'ils puissent déterminer s'ils « *sont toujours à la bonne place et au bon endroit, au bon moment* » (PROF 3, L.24).

Afin de mieux contextualiser cette recherche, les trois formateurs ont été invités à mener un entretien lors duquel nous avons tenté d'identifier le type de dispositif hybride mis en œuvre dans les trois sections. Afin d'élaborer le **guide d'entretien** (cf. annexe 6), nous avons utilisé les dimensions et les indicateurs mis en avant par Burton et al. (2011). De ce fait, nous avons repris leur questionnaire dans lequel il est demandé aux enseignants de se positionner sur les 14 indicateurs qui caractérisent un dispositif.

Par conséquent, notre guide comprend une première partie **de présentation**. Dans celle-ci, nous avons pris le temps de nous présenter, de faire part de notre thématique, ainsi que des modalités pratiques de l'interview. Ensuite, nous avons posé des questions sur **le profil** du formateur, sur le CPA ainsi que sur les modalités pratiques des dispositifs. Par la suite, le formateur était invité à se positionner sur **chaque indicateur** mis en avant par Burton et al. (2011). Cette phase était immédiatement suivie de **questions ouvertes** pour chaque indicateur. L'objectif était de donner aux enseignants la possibilité de justifier leur positionnement tout en présentant leurs dispositifs plus en détail. Enfin, nous avons prévu quelques **questions de clôture** afin de donner à la personne la possibilité d'ajouter quelques informations de dernières minutes, mais également d'exprimer son ressenti sur l'entretien qu'il venait de vivre.

Avant d'utiliser notre guide d'entretien auprès des enseignants de notre échantillon, celui-ci a été testé, comme conseillé par Parizot (2012), auprès d'un enseignant extérieur au CPA. L'objectif était d'identifier si les questions étaient claires et adéquates par rapport à nos attentes. À partir de ce test, nous avons retravaillé notre guide. D'une part, certaines questions ont été rendues plus ouvertes ou supprimées, car elles n'étaient pas très pertinentes vis-à-vis de notre objectif. D'autre part, plusieurs questions ont basculé en question de relance. Ci-dessous, nous allons vous présenter les résultats obtenus en encodant les résultats obtenus sur l'outil proposé par l'organisme CARtographie des ENseignements Numériques (n.d.).

Le premier formateur (PROF 1) a expliqué lors de l'entretien avoir mis en œuvre des dispositifs similaires pour le cours de déontologie (AF) et de communication (AE). Cependant, comme il se positionnera différemment concernant la dimension recours

aux ressources et/ou acteurs externes, il obtiendra des résultats différents. En effet, le dispositif mis en place en **Auxiliaire de l'enfance (AE)** est en partie de type **écosystème** (49,36 %). Cependant, toute une partie de ce dispositif est considérée comme **indéterminée** (49,03 %). Ceci nous montre une des limites de ce modèle puisque certaines combinaisons de dimensions ne rentrent pas dans les cadres établis par Burton et al. (2011). Certaines caractéristiques font penser à d'autres types de dispositifs, mais le pourcentage est très faible (approximativement 1,5 %). Au niveau du cours de déontologie, dispensé en **aide familiale (AF)**, nous pouvons dire qu'il est majoritairement de type **écosystème** (98,47%). De nouveau, une infime partie relève d'un autre type (1,52 %).

Le deuxième enseignant (PROF 2) explique également avoir fonctionné de manière similaire dans les deux sections. Cependant, il se positionnera différemment sur deux indicateurs, à savoir les travaux sous forme de multimédias ainsi que le recours aux ressources et acteurs externes. Le dispositif dispensé en **AE** sera majoritairement de **type indéterminé** (83,43 %) et légèrement de type **métro** (16,56 %). En **AF**, le dispositif est considéré comme étant **indéterminé** (99,99 %).

Enfin, comme le conseiller en orientation et guidance (PROF 3) dispense le même cours dans les trois sections, il s'est positionné exactement au même endroit pour tous les indicateurs. Les résultats nous montrent que le type de dispositif le plus présent est celui de **l'équipage** (85,8 %). Le **métro** et l'**écosystème** sont également présents, mais de manière moins significative (7 % pour chaque type).

3.2. Les étudiants

Nous avons sollicité les étudiants des trois sections pour participer à notre questionnaire. Au total, 31 étudiants ont accepté de répondre à celui-ci. Dans le tableau 1, nous présentons la répartition des participants dans les trois sections.

Tableau 1 — Composition de l'échantillon en fonction du sexe des participants et de leur section

| Section | Femmes | | Hommes | | Total |
|---------------------------|--------|---------|--------|--------|-------|
| | Nombre | % | Nombre | % | |
| Auxiliaire de l'enfance | 12 | 38,71 % | 0 | 0 % | 12 |
| Aide familiale (groupe 1) | 10 | 32,26 % | 1 | 3,23 % | 11 |
| Aide familiale (groupe 2) | 7 | 22,58 % | 1 | 3,23 % | 8 |
| TOTAL | 29 | 93,55 % | 2 | 6,45 % | 31 |

Dans la section d'auxiliaire de l'enfance, douze personnes ont répondu à l'enquête sur les treize faisant partie de ce groupe. Dans le groupe 1 d'option aide familiale, dix étudiants ont répondu sur les douze de la formation. En ce qui concerne le groupe 2, huit individus ont répondu sur les dix. Dans les trois sections, certaines personnes n'ont pas répondu à l'enquête, car elles étaient absentes lorsque nous avons fait passer le questionnaire et nous n'avons pas réussi à les joindre par la suite.

Lorsque les étudiants ont rempli le questionnaire, nous leur avons demandé s'ils accepteraient de réaliser un entretien d'environ une heure. Six femmes et un homme ont été interrogés. L'âge varie entre 20 ans et 40 ans. Par ailleurs, l'étudiant 4 est le seul n'ayant pas commencé la formation en même temps que les étudiants faisant partie de son groupe. Vous trouverez une présentation des étudiants en annexe 10. Le tableau 2 présente les caractéristiques essentielles des étudiants interrogés.

Tableau 2 — Caractéristiques des participants ayant mené un entretien

| | ETU 1 | ETU 2 | ETU 3 | ETU 4 | ETU 5 | ETU 6 | ETU 7 |
|----------------------------------|-----------------|--------|-----------------|--------|-------|----------|-------|
| Enfant(s) | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Ordinateur (O)/ Téléphone (T) | O et T | O et T | O et T | O et T | O | T | T |
| Aisance avec la technologie | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Diplôme | SS ¹ | SS | SI ² | SI | SS | Primaire | SI |

4. Méthode de récolte de données

Dans cette partie, nous allons présenter les grandes étapes ayant conduit à la récolte des données, et ce, afin de répondre à notre question de recherche. Nous identifierons donc la méthode de sélection des participants et de création des outils.

4.1. La sélection des participants

Pour sélectionner les formateurs et les étudiants de notre échantillon, nous avons envoyé un mail à PROF 2, avec qui nous étions en contact suite à un stage réalisé sur place. Celui-ci a échangé avec la directrice afin d'organiser cette collaboration. Lors d'une réunion avec PROF 2, nous avons identifié les professeurs et les sections qui seront interrogés. Vu nos critères assez précis, nous n'avons pas réellement plusieurs possibilités. Par la suite, nous avons envoyé un mail aux formateurs dans lequel nous avons présenté la thématique de notre mémoire et donné quelques informations sur le déroulement des interviews (durée, anonymat...). Concrètement, celles-ci ont été

¹ Secondaire supérieur

² Secondaire inférieur

menées en avril et en mai 2021 via la plateforme Teams, vu le contexte sanitaire dans lequel nous étions plongés. Soyer et Tanda (2016), ayant réalisé une étude sur les interviews en ligne, ont conclu que les données qui y sont récoltées sont de même qualité que celles recueillies en présentiel. D'ailleurs, dans notre cas, nous avons pu garder un contact visuel avec les enseignants grâce à la caméra. La seule difficulté rencontrée est une petite interruption d'un entretien dû à un problème de connexion.

Une fois les enseignants interrogés, nous souhaitions rencontrer les étudiants pour présenter notre recherche. Cependant, vu la situation sanitaire, ceux-ci avaient peu de séances en présentiel. Par conséquent, en juin 2020, nous avons eu le temps de faire passer le questionnaire au groupe AE en présentiel, mais pas dans les deux groupes d'AF. Afin qu'ils puissent le compléter le plus vite possible, nous leur avons transmis ce dernier en ligne via Teams. Cependant, comme peu d'étudiants y ont répondu, nous avons fait le choix de retourner rencontrer ces derniers en septembre afin de leur permettre de le compléter. De ce fait, tous les étudiants n'ont pas passé le questionnaire dans les mêmes conditions. Or, Parizot (2012) conseille « d'homogénéiser les conditions de passation » (p.94), car toute modification peut influencer les données communiquées par les participants. Ce sera une limite de notre recherche.

Pour terminer cette partie, à la fin du questionnaire, les étudiants avaient la possibilité d'y inscrire leurs coordonnées et leurs disponibilités, et ce, en vue d'un entretien. Nous avons donc contacté ceux ayant accepté. Le tableau 3 reprend les moments où se sont déroulés les entretiens.

Tableau 3 — Moments des entretiens avec les étudiants

| | | | |
|-----|-------------------------|---------------------------|----------------------|
| AE | ETU 1 : 12 juillet 2021 | ETU 2 : 19 août 2021 | ETU 3 : 30 août 2021 |
| AF1 | ETU 4 : 25 août 2021 | ETU 5 : 23 septembre 2021 | |
| AF2 | ETU 6 : 3 octobre 2021 | ETU 7 : 14 octobre 2021 | |

Passons maintenant à l'élaboration des outils exploités auprès des étudiants.

4.2. L'élaboration du questionnaire pour les étudiants

Une fois les formateurs interrogés, nous avons fait le choix d'aller interroger les étudiants. Pour cela, nous avons opté pour une enquête par questionnaire. Comme expliqué précédemment, l'objectif est de pouvoir situer l'échantillon en ce qui concerne le sentiment d'appartenance sociale (SAS) et les stratégies volitionnelles mises en place. Le questionnaire (cf. annexes 7 et 8) diffusé aux étudiants est composé de trois grandes parties. Ils avaient pour consigne d'y répondre en gardant en tête les trois cours dispensés par PROF 1, PROF 2 et PROF 3.

Dans la première partie, nous avons repris des **informations personnelles** sur les individus et sur leur famille. Notre objectif est de déterminer les caractéristiques individuelles de ces derniers.

Dans la deuxième partie, nous avons décidé d'avoir recours à l'échelle de Richer et Vallerand (1998) pour mesurer le **sentiment d'appartenance sociale**. Nous avons fait ce choix tout simplement parce que, malgré son ancienneté, elle a été utilisée dans de nombreuses recherches. De plus, l'échelle possède de bonnes qualités psychométriques (Chaieb Achour, 2012). Selon la typologie des questionnaires présentée par Moscarola (2018), nous pouvons dire que nous utilisons un « questionnaire instrument de mesure » (p.205) puisque nous avons comme ambition de déterminer certaines caractéristiques des participants. Dans ce but, ces derniers ont dû se positionner sur dix items à l'aide d'une échelle de Lickert à 7 échelons.

En ce qui concerne le questionnaire sur **les stratégies volitionnelles**, nous pensons que c'est un « questionnaire outil d'analyse » (Moscarola, 2018, p.207) puisqu'il reprend les différentes stratégies volitionnelles (Houart, Mele et al., 2019) rangées dans six catégories (motivation, temps, émotions, ressources, hygiène de vie et environnement). Ils ont dû inscrire pour chaque stratégie s'ils l'utilisaient ou pas. Ensuite, s'ils l'utilisaient, ils devaient inscrire si elle leur convenait. Dans le cas contraire, ils devaient noter s'ils souhaitaient la mettre en œuvre. Ils ont également eu l'occasion de choisir le profil volitionnel (Baillet et al., 2016) qui leur convient le mieux.

Pour clôturer le questionnaire, nous leur donnons la possibilité d'inscrire un **dernier commentaire** et de laisser leurs coordonnées en vue d'un entretien.

4.3. L'élaboration du guide d'entretien pour les étudiants

La deuxième partie de cette recherche visait à interroger les étudiants afin de mieux comprendre leurs réponses et leur vécu. L'objectif est notamment d'identifier ce qu'ils perçoivent comme ayant soutenu ou non leur sentiment d'appartenance sociale (SAS) et la mise en place de stratégies volitionnelles. Pour rappel, cette méthode permet d'étudier les perceptions du participant ainsi que le sens donné à son vécu (Quivy & Van Campenhout, 2011).

À propos du guide d'entretien (cf. annexe 9), il a été réalisé sur base de la théorie de Richer et Vallerand (1998) pour le SAS, sur base de celle de Houart, Bachy et al.

(2019) pour les stratégies volitionnelles, mais aussi sur base des dimensions des dispositifs hybrides de Burton et al. (2011). Ce guide a été testé, comme conseillé par Creswell (2007), sur un adulte ayant suivi une formation, mais à distance. L'objectif était simplement de voir si les questions étaient compréhensibles, mais également pertinentes. Ce fut également l'occasion de tester la durée de l'entretien.

Par conséquent, l'entretien est structuré en trois grandes parties, tout comme le questionnaire précédent.

Tout d'abord, nous demandons à l'étudiant de **se présenter** ainsi que son **parcours scolaire**.

Ensuite, nous abordons **le SAS** en posant des questions sur les deux dimensions identifiées par Richer et Vallerand (1998).

Par la suite, nous passons aux **stratégies volitionnelles**. Les échanges ont été réalisés sur base du graphique que nous avons établi grâce aux réponses fournies dans le questionnaire. Lors de ces échanges, nous avons fait le choix de les interroger sur la catégorie la plus représentée dans le graphique et sur celle la moins représentée. Notre objectif était de pouvoir établir le profil volitionnel de l'étudiant interrogé.

Enfin, nous avons clôturé l'entretien en posant des questions plus générales sur les avantages et inconvénients des dispositifs hybrides. Nous en avons profité pour laisser à la personne la possibilité d'exprimer son ressenti vis-à-vis de l'entretien, mais également d'ajouter une information de dernière minute.

5. Méthode d'analyse

Une fois la réalisation des entretiens terminée, nous nous sommes penchée sur l'analyse de ces derniers. Notre démarche sera à la fois inductive et déductive. En effet, l'élaboration d'un cadre théorique et d'un guide d'entretien basé sur celui-ci laisse clairement entrevoir qu'une analyse inductive ne sera pas faisable. Par contre, nous restons ouverte à tout élément nouveau.

Pour y parvenir, nous avons commencé par retranscrire totalement les interviews, et ce, en étant le plus fidèle possible aux propos des individus, car c'est une condition essentielle pour permettre au chercheur de s'immerger entièrement dans l'univers du participant selon Lejeune (2014). D'ailleurs, cette étape a permis de réaliser une première lecture flottante (Lejeune, 2014) des entretiens, et ce, afin de se plonger dans le vécu de chaque personne et d'en saisir le sens.

Par la suite, nous avons débuté l'étape du **codage ouvert** selon Lejeune (2014). Lors de celle-ci, nous avons étiqueté l'entretien de l'étudiant 1. Pour ce faire, nous avons associé à ses propos des étiquettes qui reprenaient soit les appellations données par l'interviewé, on parle d'étiquette *in vivo*, soit celles du chercheur, sur base du cadre théorique (Lejeune, 2014). Cependant, même dans ce dernier cas, les étiquettes reflétaient la manière dont l'étudiant a vécu ou ressenti l'événement mentionné, comme conseillé par Lejeune (2014). Elles ont donc permis de coder l'entretien. Ensuite, nous avons réitéré cette étape avec les autres entretiens. Vous trouverez en annexe 11 un exemple de ce codage ouvert pour l'étudiant 5.

Une fois ces entretiens codés, nous avons commencé l'étape du **codage axial** selon Lejeune (2014). En effet, sur base des codes établis dans les deux premiers entretiens, nous avons tenté de regrouper ensemble, sous forme de catégories, les étiquettes renvoyant à des éléments similaires. Nous avons donc tenté d'adopter une démarche inductive puisque les questions posées dans notre guide d'entretien étaient relativement ouvertes. Nous avons pour objectif de rester le plus ouverte possible aux éléments qui n'auraient éventuellement pas été abordés dans celui-ci. Cependant, nous sommes bien consciente que l'élaboration de nos catégories est en partie inspirée par notre cadre théorique. À travers cette étape, nous avons donc pu élaborer toute une série de catégories, de codes et de sous-codes, qui ont été repris sous forme d'une grille d'analyse. Ensuite, nous avons complété cette première version en y insérant les codes présents dans les cinq autres entretiens. De ce fait, de nouvelles catégories ont pu être ajoutées, ce qui nous a conduite à la grille d'analyse du tableau 4. N'ayant pas identifié de codes pour certaines catégories, nous avons fusionné les cellules qui s'y réfèrent.

Tableau 4 — Grille d'analyse des entretiens

| Objectifs de recherche | Catégories | Codes | Définition |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---|
| Facteurs SAS | Impression générale | S'être senti accepté | Se sentir accepté par les enseignants et étudiants |
| | | S'être senti proche | Se sentir proche des étudiants et enseignants |
| | Mesures sanitaires | Restriction du nombre d'étudiants | Diminution du nombre d'élèves en cours |
| | | Port du masque | Difficulté de compréhension en classe |
| | Relation avec les étudiants | Sentiment global | Ressenti global envers la classe |
| | | Se sentir libre de s'exprimer | Éléments qui aident à se sentir libre de s'exprimer |

| | | | |
|--|-------------------------------|--|---|
| | | Se sentir écouté | Sentiment d'être écouté dans le groupe |
| | | Se sentir lié | Sentiment d'avoir créé de réels liens avec les autres |
| | | Se sentir compris | Sentiment d'être compris par les autres |
| | | Se sentir respecté | Sentiment d'être respecté, sur le même pied d'égalité des autres |
| | | Se sentir inclus | Sentiment de faire partie du groupe |
| | | Se sentir perdu | Sentiment d'être perdu dans le groupe |
| | Relation avec les enseignants | Sentiment global | Ressenti global envers les enseignants |
| | | Se sentir écouté | Sentiment d'être écouté par les enseignants |
| | | Se sentir respecté et en confiance | Sentiment d'être respecté, en confiance |
| | Soutien des pairs | Conduites des pairs | Attitudes adoptées par les autres |
| | | Soutien entre tout le groupe de la formation | Soutien fourni entre tous les étudiants en classe ou à distance |
| | | Soutien entre petits groupes | Soutien fourni entre certains étudiants en classe ou distance |
| | | Soutien des conjoints des pairs | Soutien fourni par les conjoints des autres étudiants |
| | Soutien académique | | Soutien social et motivationnel fourni par les enseignants |
| | Engagement de l'étudiant | Réalisation des tâches | Engagement dans les activités (en classe ou à distance) |
| | | Demande de soutien | Tentative de se faire aider à distance et en classe |
| | | Participation aux échanges | Engagement dans les discussions à distance ou en classe |
| | Engagement de l'enseignant | Attitude et approche de l'enseignant | Engagement dans les cours à distance en étant présent pour les étudiants |
| | | Charge de travail | Quantité de travail à gérer avec ce passage à l'hybridation |
| | Culture d'apprentissage | Organisation du module | Étude de la portée des choix posés quant à l'organisation du dispositif hybride |
| | | Comportement du tuteur | Comportements adoptés dans le cadre du cours |
| | | Activités pédagogiques | Types d'activités mises en place en classe ou à distance |

| | | | |
|------------------------------------|--------------------------|---|---|
| | | Contenu des leçons | Sujets abordés lors des cours |
| | | Documents partagés | Types de documents fournis (syllabus, vidéos...) |
| | | Objectif du module | Buts visés ou encouragés par les enseignants |
| | | Disponibilité des conversations | Accès constant aux documents et discussions réalisées en ligne |
| | | Évaluation | Modalités des évaluations |
| Outils de communication | Outils synchrones | Moyens utilisés pour avoir une communication en temps réel | |
| | Outils asynchrones | Moyens utilisés pour avoir une communication, mais sans contact simultané | |
| | Non précisé | Outils avec aucune information sur le type de contact maintenu | |
| Importance du SAS | Impression générale | | Importance du SAS au long de l'année 2020-2021 |
| | Bien-être personnel | | Influence du SAS sur le bien-être d'un étudiant |
| | Ambiance du groupe | | Influence du SAS sur le groupe (trouver sa place, ambiance...) |
| | Soutien | | Importance du SAS pour se sentir soutenu et demander du soutien |
| | Poursuivre la formation | | Importance du SAS pour ne pas abandonner |
| Vécu quant à un dispositif hybride | Impression générale | | Ressenti quant aux cours hybrides |
| | Contexte organisationnel | Horaires | Difficultés quant aux horaires reçus tard |
| | | Alternance des séances en classe et à distance | Écart entre les séances réalisées avec un professeur et celles sans professeur |
| | Séances en présentiel | Changer d'environnement | Besoin de ne pas rester chez soi tout le temps |
| | | Contact social | Besoin de contact avec les enseignants et étudiants |
| | | Faire face aux difficultés vécues à distance | Être entouré pour faire face aux difficultés rencontrées (poser des questions...) |
| | Séances en distanciel | Contact social | Manque de contact avec les étudiants et professeurs |
| | | Travail à distance | Séance réalisée sans professeur |
| | | Environnement | Difficulté au niveau de l'environnement de travail |
| | | Caractéristiques de l'étudiant | Atouts ou faiblesses de l'étudiant à la maison |
| | Outils utilisés | Moyens utilisés pour maintenir un contact | |

En appliquant cette grille à l'ensemble de nos entretiens, nous avons pu réaliser les premières analyses. Ensuite, nous avons effectué les analyses verticales de chacun d'eux. L'objectif était de répondre à notre question de recherche pour chaque étudiant.

Enfin, nous avons réalisé une analyse horizontale, et ce, afin d'identifier les éventuelles similitudes et contradictions présentes dans les propos des individus.

Chapitre 6 : Résultats

Dans cette partie, nous allons tenter de répondre à notre question de recherche qui, pour rappel, est la suivante : « *Dans ce contexte de pandémie, quels sont les impacts des dispositifs hybrides sur le sentiment d'appartenance sociale des adultes de l'enseignement en promotion sociale?* ». Pour y parvenir, nous présentons brièvement l'ensemble des étudiants interrogés sur base des résultats obtenus aux questionnaires ayant circulé dans les trois sections. Pour cela, nous exposons les caractéristiques volitionnelles de ces derniers ainsi que les résultats obtenus à l'échelle de Richer et Vallerand (1998) sur le sentiment d'appartenance sociale (SAS). Nous terminons cette partie consacrée aux résultats en réalisant l'analyse horizontale des entretiens menés afin de confronter les points de vue des étudiants sur les facteurs ayant été favorables au développement d'un SAS et sur son importance.

1. Analyse des questionnaires

Q1 : Caractéristiques volitionnelles des adultes en formation

À travers le questionnaire que les étudiants ont rempli, nous avons pu identifier brièvement les caractéristiques volitionnelles de ces derniers, et ainsi répondre à notre première sous-question de recherche. Pour y parvenir, nous avons établi deux types de tableaux. Dans le premier, nous avons indiqué pour chaque profil volitionnel (Baillet et al., 2016) le nombre d'étudiants ayant choisi celui-ci.

Tableau 5 — Tableau reprenant les effectifs des participants en fonction du profil volitionnel choisis

| Habituellement quand je dois réaliser une tâche : | Total |
|--|-------------|
| Je m'y mets facilement et je fais tout ce que j'avais prévu de faire. | 9 (29 %) |
| Je m'y mets facilement, mais je m'arrête plus tôt que prévu. | 0 (0 %) |
| J'éprouve beaucoup de difficultés à m'y mettre, mais une fois la tâche entamée, je l'effectue jusqu'au bout. | 20 (64,5 %) |
| J'éprouve beaucoup de difficultés à commencer à travailler et je m'arrête plus tôt que prévu. | 2 (6,5 %) |

Dans ce tableau, on peut observer que la majorité des étudiants ont mentionné **avoir des difficultés à se mettre au travail**. Cependant, une fois l'activité débutée, ils ont tendance à la terminer. Au contraire, il n'y a aucun étudiant dans la catégorie : je me lance aisément dans une activité cependant, je ne la termine pas.

En ce qui concerne le profil volitionnel des adultes ayant mené un entretien, nous avons plusieurs informations. Tout d'abord, l'étudiant 2 est le seul, dans les sept interrogés, qui dit se mettre facilement au travail dans une tâche et réussir à faire tout ce qu'il avait prévu. Les étudiants 3, 4, 5, 6 et 7 ont tous le même profil : ils ressentent des difficultés à se lancer dans l'activité, mais une fois qu'ils y sont parvenus, ils la réalisent jusqu'au bout. Enfin, l'étudiant 1 sera le seul à avouer avoir des difficultés à débiter une tâche, mais également à la terminer.

Enfin, la seconde partie du questionnaire reprenait les stratégies pour lesquelles les étudiants devaient préciser s'ils l'utilisaient. Pour chaque stratégie, nous avons comptabilisé le nombre d'adultes l'ayant mis en place. Ensuite, dans chaque catégorie, nous avons additionné les effectifs déterminés dans toutes les stratégies s'y rapportant. Grâce à ces opérations, nous avons construit le tableau suivant :

Tableau 6 — Tableau reprenant les effectifs par catégorie de stratégies volitionnelles

| | AE | AF1 | AF2 | TOTAL |
|----------------------|----|-----|-----|-------|
| Environnement | 62 | 71 | 44 | 177 |
| Ressources | 64 | 67 | 38 | 169 |
| Temps | 71 | 76 | 39 | 186 |
| Hygiène de vie | 30 | 32 | 22 | 84 |
| Émotions | 98 | 91 | 61 | 250 |
| Motivation | 91 | 89 | 63 | 243 |
| Stratégies négatives | 36 | 32 | 28 | 96 |

Dans ce tableau, nous pouvons observer que les étudiants ont majoritairement mis en place des stratégies pour gérer leurs émotions et leur motivation. Au contraire, les stratégies les moins utilisées se rapportent à l'hygiène de vie.

En conclusion, on peut voir que le profil volitionnel des étudiants n'est pas forcément favorable à l'apprentissage en hybridation puisqu'ils éprouvent majoritairement des difficultés à se lancer dans les activités. En plus de cette difficulté, ils se sont retrouvés dans un contexte d'hybridation forcée. Ils n'ont pas choisi de suivre ce type de formation. Il est donc pertinent de se demander ce qui a soutenu la motivation des étudiants à distance. Comme le sentiment d'appartenance sociale (SAS) peut potentiellement soutenir celle-ci, nous allons l'étudier par la suite.

Q2 : Sentiment d'appartenance sociale (SAS) global des adultes en formation

À travers le questionnaire que les étudiants ont rempli, nous avons pu identifier, de manière globale, le SAS de ceux faisant partie des trois sections et ainsi répondre à notre deuxième sous-question de recherche. Pour cela, nous avons établi un tableau reprenant le positionnement de chaque étudiant sur cette échelle. Afin de simplifier les résultats, nous avons inscrit dans la première colonne ceux qui se sont positionnés entre « pas du tout en accord » et « un peu d'accord ». Dans la seconde colonne, nous reprenons ceux ayant choisi « moyennement d'accord ». Nous terminerons par ceux ayant sélectionné la partie de l'échelle se trouvant entre « assez en accord » et « très fortement en accord ».

Tableau 7 — Représentation des effectifs en fonction du positionnement des étudiants sur chaque item de l'échelle de Richer et Vallerand (1998)

| Dans mes relations avec les autres étudiants, je me sens : | Entre pas du tout en accord et un peu d'accord | Moyennement d'accord | Entre assez en accord et très fortement en accord |
|--|--|----------------------|---|
| 1. ...appuyé-e | 10 (32,3 %) | 4 (12,9 %) | 17 (54,8 %) |
| 2. ...près d'eux | 11 (35,5 %) | 3 (9,7 %) | 17 (54,8 %) |
| 3. ...compris-e | 8 (25,8 %) | 5 (16,1 %) | 18 (58,1 %) |
| 4. ...attaché-e à eux | 11 (35,5 %) | 5 (16,1 %) | 15 (48,4 %) |
| 5... écouté-e | 8 (25,8 %) | 3 (9,7 %) | 20 (64,5 %) |
| 6... lié-e à eux | 14 (45,2 %) | 4 (12,9 %) | 13 (41,9 %) |
| 7... estimé-e | 6 (19,4 %) | 7 (22,6 %) | 18 (58,1 %) |
| 8... uni-e à eux | 9 (29 %) | 9 (29 %) | 13 (41,9 %) |
| 9... en confiance avec eux | 9 (29 %) | 3 (9,7 %) | 19 (61,3 %) |
| 10... un-e ami-e pour eux | 9 (29 %) | 7 (22,6 %) | 15 (48,4 %) |
| Total | 30,6 % | 16,1 % | 53,2 % |

Dans ce tableau 7, de manière générale, le positionnement des étudiants montre que leur sentiment d'appartenance sociale (SAS) est relativement positif. Comme expliqué dans le cadre théorique, ce SAS comprend deux dimensions : le sentiment d'acceptation et de proximité. Les items 1, 3, 5, 7 et 9 se rapportent au sentiment d'acceptation tandis que les items 2, 4, 6, 8 et 10 se rapportent au sentiment de proximité. Lorsqu'on analyse ces deux dimensions, on observe que **le sentiment d'acceptation** a été évalué **positivement** par la majorité des étudiants tandis que le **sentiment de proximité** a été jugé plus **négativement**. En d'autres mots, cela signifie qu'une majorité des étudiants sont assez, fortement ou très fortement en accord avec le fait qu'ils se sont sentis appuyés, compris, écoutés, estimés et en confiance dans le

groupe de formation. Au contraire, la plupart des étudiants ne sont pas du tout en accord, voire très peu ou un peu en accord, avec le fait qu'ils se sont sentis liés aux autres. En ce qui concerne le sentiment d'être près des autres, attachés à eux, unis à eux et comme un ami pour eux, les étudiants sont plus partagés, car même si la majorité semble en accord avec ces items, une part importante exprime un avis plus négatif.

Il est cependant pertinent de s'interroger sur ce qui a influencé, positivement ou non, ce sentiment d'appartenance sociale (SAS). C'est ce que nous aborderons dans la partie suivante en analysant de manière horizontale les entretiens réalisés.

2. Analyse horizontale des entretiens

Afin de présenter les résultats découlant de nos entretiens, nous avons fait le choix de présenter le ressenti global des étudiants quant à leur sentiment d'appartenance sociale (SAS). Ensuite, nous exposerons toutes les catégories mentionnées par ces derniers et ayant influencé les deux dimensions de ce SAS, à savoir le sentiment d'acceptation et de proximité. Notre objectif sera donc d'identifier les éventuelles similitudes et contradictions présentes dans ces catégories. Nous poursuivrons cette analyse horizontale en exposant brièvement l'importance de ce sentiment pour les étudiants tout au long de l'année 2020-2021. Nous terminerons en relatant comment ils ont vécu cette année en hybridation.

Q2 : Sentiment d'appartenance global des adultes en formation

Avant toute chose, il nous semble primordial de préciser si les étudiants interrogés se sont sentis acceptés et/ou proches des autres apprenants. Nous allons donc compléter notre deuxième sous-question grâce aux entretiens menés.

De manière globale, les apprenants se sont sentis acceptés par le groupe de formation. Toutefois, l'étudiant 4 nuancera ses propos, car ce ressenti était présent uniquement avec ceux rencontrés en présentiel. Par ailleurs, tous les apprenants disent s'être sentis proches des autres, même à distance. Cependant, ce sentiment concerne uniquement un sous-groupe d'étudiants qui sont tantôt ceux faisant partie du sous-groupe en présentiel, tantôt ceux qui n'en font pas partie. Deux exceptions sont cependant présentes. En effet, l'étudiant 7 dira ne pas s'être senti proche des autres et l'étudiant 6 précisera ne pas s'être senti proche des enseignants non plus.

Passons aux différentes catégories ayant influencé ces sentiments.

Q3 : Facteurs favorables/défavorables au développement d'un SAS

Dans cette partie, nous allons répondre à notre troisième sous-question en présentant les catégories ayant influencé, positivement ou négativement, le développement d'un sentiment d'appartenance sociale (SAS). Pour y parvenir, dans chaque catégorie, nous débiterons en présentant les facteurs ayant été perçus comme favorables au développement d'un SAS. Ces derniers seront inscrits en bleu. Dans un second temps, ceux ayant été défavorables seront mentionnés et inscrits en mauve.

2.1. Mesures sanitaires

La première catégorie présentée concerne les mesures sanitaires. En effet, l'arrivée de la COVID-10 a engendré toute une série de mesures dans les établissements d'enseignement. Trois d'entre elles se sont avérées importantes dans ce contexte.

Premièrement, le nombre d'étudiants pouvant assister aux cours en présentiel a été réduit par les autorités. De ce fait, des sous-groupes de 3 ou 4 étudiants ont été créés dans chaque option de l'institution étudiée. Un peu plus tard dans l'année, les restrictions ont été allégées, donc ces groupes ont pu être élargis à 6 ou 7 étudiants. La **création de petits groupes** a été un facteur favorable au développement d'un SAS pour trois étudiants. L'étudiant 3 qualifiera d'ailleurs ces groupes de « *clans* » (L.260). Effectivement, ces groupes ont aidé les étudiants 1, 3 et 7 à se sentir acceptés par les autres, car ils ont pu exprimer leur point de vue plus facilement, mais également comprendre les cours plus aisément : « *j'étais plus à l'aise quand même [...] là on était par petits groupes et franchement, là, ça nous laissait à toute l'opportunité de... de parler chacune à son tour. [...] franchement, j'ai préféré comme ça* » (ETU 1, L.190-195). D'ailleurs, l'un d'eux a apprécié le fait que les enseignants pouvaient consacrer plus de temps à chaque étudiant individuellement.

Cependant, même si la **création de ces sous-groupes** en a aidé certains à se sentir acceptés, ceux-ci semblent avoir été un frein au développement d'un sentiment de proximité. Ils sont donc perçus négativement par les étudiants 2, 4, 6 et 7. En effet, ces sous-groupes, qui étaient fixes, ont eu pour conséquence que certains étudiants ne se sont plus vus tout au long de l'année, et ont fini par se perdre de vue. D'ailleurs, la formation du groupe 2 en aide familiale a débuté pendant cette année d'hybridation. Par conséquent, certains apprenants ne se sont jamais rencontrés avant la fin de l'année. L'étudiant 6 dira d'ailleurs : « *c'était un regret de me dire que je commençais*

une formation et qu'en fin de compte, on n'était que 3 dans un groupe » (L.123-124). Pour l'étudiant 4, en plus de ne pas avoir rencontré beaucoup d'apprenants, la **diminution du nombre de séances en présentiel**, à la suite de l'hybridation, a également été perçue comme néfaste, car il ne voyait pas souvent les autres.

Enfin, un autre facteur a été considéré comme défavorable à l'émergence d'un SAS par l'étudiant 1, à savoir le **port du masque** en présentiel. En effet, à cause de ce masque, il lui était impossible de lire sur les lèvres. Par conséquent, quand un étudiant n'articulait pas, il ne le comprenait pas : « *Ce qui était lourd, c'est que l'on ne comprend pas forcément parce qu'avec le masque, c'est compliqué* » (L.510-511).

En conclusion, même si les sous-groupes ont aidé certains à se sentir acceptés par les autres, le fait de les conserver pendant une longue période n'aide pas à se sentir proche de tous les apprenants. Le port du masque peut également être un obstacle.

2.2. Relation avec les étudiants et les enseignants

En plus du contexte sanitaire, les relations avec les autres apprenants et les enseignants sont des facteurs également importants. De manière générale, tous les étudiants ont mentionné qu'il y a une bonne entente dans tout leur groupe de formation. Cependant, cela n'implique pas forcément qu'ils aient le besoin que tous les apprenants soient en contact les uns avec les autres à tout moment selon l'étudiant 3. La seule exception sera l'étudiant 4 qui a eu des difficultés à s'adapter à son groupe puisque, comme expliqué précédemment, il est arrivé en cours de route.

Différentes caractéristiques dans **les relations entretenues** ont aidé les étudiants à se sentir acceptés et/ou proches des autres. Tout d'abord, le fait de se **sentir respecté** par ces derniers a été important pour tous, sauf pour les étudiants 2 et 6 qui n'en parleront pas. Ainsi, différents indicateurs ont été mentionnés comme le fait que les échanges étaient courtois, qu'il n'y avait pas de compétition, de discrimination et de jugement. **Ne pas se sentir exclu** du groupe était également essentiel : « *Mais il n'y a pas non plus de personnes mises de côté !* » (ETU 5, L.42-43). Ensuite, les étudiants 1 et 2 sont les seuls à avoir précisé qu'ils se sentaient **libres de s'exprimer** : « *Chacune avait son mot à dire quand même !* » (ETU 1, L.163-164). D'ailleurs, l'étudiant 2 était souvent désigné président pour l'encourager à échanger. Par la suite, le fait de se **sentir écouté**, que ce soit par les enseignants ou les étudiants, en classe ou à distance, a été mentionné par 4 étudiants : « *Fin, on prenait quand même en compte tout ce que je notais, tout ce que je... j'écrivais* » (ETU 2, L.295-296).

Deux caractéristiques ont été plus spécifiques aux **relations entretenues entre apprenants**. D'une part, le fait de **se sentir compris** par les autres a été crucial pour les étudiants 1 et 2, notamment pour s'ouvrir plus facilement : « *elles m'ont expliqué que l'un de ses enfants aussi ont [a] eu [...] un peu le même parcours que moi, donc c'est qu'elles comprennent et euh, du coup, ça m'a plus ouvert vers elles* » (ETU 2, L.134-136). D'autre part, presque tous les étudiants ont ressenti qu'un **lien** avait été créé avec certains, ce qui les a aidés à se sentir plus proches d'eux : « *On a plutôt lié un lien euh de copines que plutôt un lien de camarades de classe* » (ETU 3, L.238-239). D'ailleurs, les contacts à distance étaient très fréquents entre ces étudiants ayant un lien. Différents éléments peuvent faciliter la création de ce lien, à savoir l'organisation de cours en présentiel, la façon d'être des étudiants (être authentiques) et la provenance géographique de ceux-ci (moments de covoiturage). Ce lien semble donc avoir été favorable au développement d'un SAS, mais il est nécessaire de rencontrer au moins une fois tous les étudiants pour avoir un visage en tête : « *je voyais leur adresse, leur nom et tout ça, mais je n'avais pas de visage* » (ETU 6, L.474-475).

Alors que tous les éléments présentés ci-dessus ont été perçus comme positifs pour développer un sentiment d'appartenance sociale (SAS), certains aspects ont été perçus négativement. Ce sont ces derniers que nous allons présenter dans la suite.

En effet, en ce qui concerne les **relations entretenues entre apprenants**, l'étudiant 7 a mentionné **ne pas s'être senti lié** aux autres et l'étudiant 4 n'a pas abordé ce sujet. Le premier justifia sa réponse en disant que les personnalités n'étaient pas compatibles : « *j'imagine que c'est un mélange de... des... nos personnalités, puis le fait qu'on soit beaucoup en distanciel, on ne se voyait pas beaucoup* » (ETU 7, L.186-187). Le second est un étudiant arrivé en octobre et n'ayant rencontré que trois étudiants sur tout le groupe. Il est intéressant de constater que ces deux individus font partie de ceux qui n'ont pas eu de séance en présentiel avec tous les étudiants pendant l'année. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que le fait de créer de petits groupes, sans prévoir de rencontre avec tous les apprenants, réduit les chances de pouvoir développer un lien. Par ailleurs, nous pouvons émettre l'hypothèse que le fait d'arriver tardivement dans une formation déjà entamée et dispensée en hybridation ne favorise pas la création de lien avec les autres. En effet, l'étudiant 4 dit **s'être senti perdu**, car il est arrivé en octobre dans une formation où les étudiants se connaissaient déjà.

En conclusion, se sentir respecté, inclus, libre de s'exprimer, écouté, compris et lié aux autres est favorable au développement d'un SAS alors que le fait de ne pas avoir su créer de lien et de se sentir perdu dans le groupe y est défavorable.

2.3. Soutien des pairs

Maintenant que nous avons abordé les relations entre les étudiants et avec les enseignants, nous allons nous intéresser au soutien fourni par les pairs. Pour cela, nous aborderons dans un premier temps les aspects ayant été jugés favorables au développement d'un sentiment d'appartenance sociale (SAS). Ils concernent les conduites des autres étudiants, le soutien fourni entre tous les étudiants, celui présent dans des sous-groupes d'apprenants et enfin, celui apporté par les conjoints. Nous terminerons en présentant les éléments jugés défavorables. Ils se rapportent aux conduites des étudiants et au soutien fourni dans des sous-groupes.

Tout d'abord, les **conduites** adoptées par les autres apprenants semblent essentielles au développement d'un sentiment d'appartenance sociale (SAS) pour les étudiants 2, 3 et 4. En effet, le fait que les autres **viennent vers eux** pour les aider ou pour échanger avec eux, le fait qu'ils aient **toujours été là**, qu'ils **se soient inquiétés** pour eux et qu'ils aient **accepté qu'ils viennent poser leurs questions** sont tous des éléments favorables au développement d'un SAS : « *Alors, je pouvais lui poser n'importe quelle question, elle me disait : "Il n'y a pas de problème, tu ne me déranges vraiment pas, tu peux poser comme tu veux et quand tu veux"* » (ETU 4, L.314-316).

Ensuite, le **soutien** présent **entre tous les apprenants** d'un groupe de formation n'a pas été abordé par quatre étudiants. Nous pouvons facilement émettre l'hypothèse que le faible taux de contact planifié à distance entre ces derniers dans les dispositifs a empêché l'émergence d'un soutien entre tous les apprenants ou l'a fait disparaître. Cependant, les étudiants 1, 2, 3 et 5 ont mentionné quelques éléments qui sont positifs. En effet, **l'entraide et la solidarité** étaient toujours présentes : personne ne refusait d'aider les autres et personne ne se sentait obligé de le faire. Un **groupe Messenger entre tous les étudiants** était d'ailleurs idéal pour obtenir facilement des réponses : « *dès qu'il y avait quelqu'un qui avait besoin d'aide, bah on était là* » (ETU 5, L.43-44). Cependant, il semble essentiel de préciser que les étudiants 2 et 5 ajouteront que les échanges concernaient uniquement les cours ou les oublis en classe : « *c'étaient des petits échanges pour euh... Si jamais on avait oublié quelque chose, on demandait dans le groupe là* » (ETU 2, L.288-289). Ce soutien était donc limité.

Ensuite, le **soutien entre petits groupes** d'apprenants a été mentionné par tous les étudiants. D'ailleurs, certains diront que de **petits groupes** de deux ou trois ont été créés naturellement pour mieux collaborer, surtout à distance : « *On a fait de petits groupes, on va dire, je pense, pour avoir plus facile* » (ETU 1, L.154). De la sorte, les étudiants ont pu se soutenir mutuellement, que ce soit pour les cours ou d'un point de vue émotionnel. En effet, ils ont pu **prendre de leurs nouvelles, s'encourager, travailler ensemble, s'aider** en ce qui concerne la compréhension du contenu, **se donner des conseils** quant aux travaux, mais également **apporter les cours** chez les étudiants ayant été absents. Grâce à ce soutien, certains apprenants ont retrouvé confiance en eux, se sont sentis moins perdus, mais aussi plus rassurés. De plus, ils ont pu voir que d'autres apprenants rencontraient les mêmes difficultés qu'eux. En classe, ce soutien en petits groupes était également présent à travers les **explications mutuelles** entre les étudiants et **l'entraide**, que ce soit lors des activités réalisées en classe ou en extérieur. Enfin, planifier de **petits moments informels** après les cours était également un atout. De ce fait, certains étudiants se programmaient de petites promenades, allaient manger ensemble ou encore allaient poursuivre des débats entamés en classe ou pendant les pauses.

Enfin, seul l'étudiant 1 expliqua avoir été **soutenu émotionnellement** par le **conjoint d'un autre étudiant**, ce qui l'a aidé cette année : « *son mari était là à me relever aussi* » (L.156). Ce sujet ne sera pas abordé par les autres apprenants.

Passons aux éléments ayant été jugés défavorables au développement d'un SAS.

Pour revenir aux **conduites des autres apprenants**, deux semblent avoir été perçues négativement par l'étudiant 4. En effet, étant arrivé tardivement dans la formation, il n'était **pas inscrit dans le groupe Messenger** créé entre tous les étudiants. Malgré ses nombreuses demandes, il n'a jamais été ajouté. « *Bah la personne qui a créé le groupe et qui devait me rajouter. Elle n'avait pas le temps* » (L.451). Il n'a donc pas pu faire connaissance avec tous les apprenants. Par ailleurs, lors de la seule séance en grand groupe à laquelle il a pu participer, il **n'a pas réellement été intégré**, car les autres le regardaient simplement d'un air interrogateur.

Enfin, pour revenir au **soutien présent entre petits groupes** d'apprenants, il semblerait que les étudiants 5 et 7 aient travaillé seuls lors des séances à distance. Pour l'étudiant 5, ce qui rend la collaboration difficile, c'est que tout le monde possède **des acquis différents**, mais également **ses propres méthodes d'apprentissage**. Quant à

l'étudiant 7, il dit que c'est dû au manque d'organisation à distance pour échanger avec les autres et donc à **l'absence d'un groupe commun** : « *on s'entraidait, mais euh à distance, c'était fort chacun de son côté* » (L.82).

En conclusion, certaines conduites sont jugées positivement par les étudiants : le fait de venir vers un apprenant, d'être là et de s'inquiéter pour lui. Nous formulons l'hypothèse que le soutien fourni par les pairs, dans les sous-groupes créés à distance, a été le plus important, qu'il soit d'ordre scolaire, social ou motivationnel. D'ailleurs, les moments informels sont idéals pour raffermir les liens. Enfin, ne pas être intégré dans un groupe, en ligne ou en présentiel, est défavorable à l'entraide, tout comme l'hétérogénéité des acquis entre étudiants et le manque d'organisation à distance.

2.4. Soutien académique

Dans cette partie, nous allons aborder le soutien apporté par les enseignants aux étudiants, que ce soit à distance ou en présentiel.

Le fait d'être soutenu par les professeurs a été perçu positivement par tous les étudiants, sauf pour l'étudiant 1 qui n'abordera pas ce point. Nous pensons que c'est dû au fait qu'il s'était senti abandonné par ces derniers. Pour les autres, les enseignants ont toujours été là pour les **aider**, les **guider** et les **soutenir**, que ce soit par rapport aux **difficultés d'ordre scolaire**, notamment en fournissant des conseils pour travailler à distance, ou **d'ordre personnel** : « *Et ils m'ont soutenue dans ma vie privée, pour m'aider dans certaines choses que j'avais beaucoup de soucis* » (ETU 3, L.110-111). D'ailleurs, les enseignants n'ont pas cessé **d'encourager les étudiants à les contacter** à distance : « *je pense qu'ils ont ressenti qu'on a limite peur de les déranger [...] ils répétaient qu'au contraire, ils étaient là pour ça* » (ETU 5, L.98-100). Pour convaincre les apprenants qu'ils ne devaient pas hésiter à les contacter, ils ont partagé **leurs expériences passées** lors desquelles ils ont résolu les difficultés rencontrées par d'anciens étudiants. Enfin, le conseiller en orientation et guidance (PROF 3) a également eu un rôle essentiel pour l'étudiant 4. En effet, il a aidé ce dernier en **relativisant les problèmes** rencontrés.

En conclusion, le soutien fourni par les enseignants semble important. Le fait d'aider, de soutenir et de guider l'étudiant dans ses difficultés scolaires ou personnelles est essentiel tout comme le fait de les encourager à les contacter. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le soutien des enseignants sera d'autant plus important que l'étudiant est confronté à des difficultés scolaires, mais également personnelles.

2.5. Engagement de l'étudiant

Maintenant que nous avons abordé le soutien des pairs et celui académique, nous allons parler de l'engagement de l'étudiant. En effet, à travers les entretiens réalisés, plusieurs informations communiquées nous laissent penser que cet engagement joue un rôle pour développer un sentiment d'appartenance sociale (SAS). Tant pour les aspects favorables et défavorables, nous parlerons de l'engagement de l'étudiant dans les tâches, de la possibilité de demander de l'aide et de la participation aux échanges.

Tout d'abord, nous avons **l'engagement de l'étudiant dans les tâches** à réaliser, que ce soit en distanciel ou en présentiel. Ce sujet n'a été abordé que par les étudiants 5 et 7. Le premier explique avoir des facilités à travailler à distance grâce aux **formations précédentes** suivies : « *j'ai quand même de temps en temps fait des formations, donc du coup, je n'ai pas eu ce dépaysement euh, de ne pas être en cours* » (L.89-91). Pour le second, le fait **d'apprécier les cours** l'encourageait à travailler.

Par ailleurs, la possibilité de **demander de l'aide** est également un aspect essentiel pour six étudiants. En effet, sur demande, des échanges individuels avec les enseignants pouvaient être réalisés. Même si certains n'y ont pas eu recours, le fait de savoir qu'ils pouvaient contacter les enseignants pour être aidés était suffisant. Quatre étudiants n'ont pas hésité à **demander de l'aide** aux enseignants ou aux étudiants, notamment pour surmonter des moments difficiles ou pour avoir des explications supplémentaires. Un **objectif personnel**, poursuivi par l'étudiant 2, était, selon nous, favorable pour demander de l'aide, à savoir l'envie de privilégier l'entraide entre apprenants. Enfin, l'étudiant 4 avoua avoir eu plus facile à demander de l'aide aux étudiants ayant la **même origine** que lui : « *il y a une [...] marocaine aussi. Et donc, fin, je ne sais pas pourquoi, mais j'ai un peu osé plus* » (L.313-314).

Ensuite, un dernier facteur essentiel, en ce qui concerne l'engagement de l'étudiant, s'avère être la **participation aux échanges** avec les autres apprenants. En classe, avoir un **rôle attribué** (président pour présenter un travail de groupe) ou avoir certains **problèmes personnels** peut pousser l'étudiant à participer et à s'ouvrir davantage : « *C'est par rapport à mon problème, à moi, que j'ai eu, que [...] je me suis rapprochée des gens et [...] qu'ils ont appris à me connaître* » (ETU 3, L.317-319).

Même si plusieurs éléments favorables ont été mentionnés, d'autres, plus négatifs, ont également été relatés dans ces trois sous-catégories de l'engagement de l'étudiant.

En effet, en ce qui concerne **l'engagement dans les tâches à réaliser**, les étudiants 1, 3 et 7 ont expliqué avoir des **difficultés à travailler en autonomie ou à se concentrer**. L'étudiant 1 disait avoir l'impression de devoir se débrouiller seul, notamment pour ne pas accumuler de retard. Il disait que les étudiants étaient « débordés » (L.146). L'envie d'abandonner la formation est d'ailleurs apparue chez l'étudiant 3, notamment à cause de ses **problèmes personnels** qui empiétaient sur sa formation. Par ailleurs, ne **pas avoir participé à toutes les séances** de cours n'est pas idéal pour développer un SAS (étudiant 4), tout comme le fait de devoir **assister aux cours seul** à plusieurs reprises lorsque les autres sont absents (étudiant 6). Enfin, l'étudiant 1 est le seul à mentionner qu'il ne consultait pas toujours les documents fournis par les enseignants. Nous émettons donc l'hypothèse que ne pas consulter les documents partagés peut avoir une influence négative sur le SAS.

Ensuite, différents obstacles ont empêché les étudiants de **demander de l'aide**. En effet, la **peur de déranger** les enseignants ou les autres étudiants a été relatée par trois de ces derniers. Par conséquent, l'un d'eux faisait son possible pour poser ses questions en présentiel. De plus, le fait de **ne pas connaître le visage** de certains étudiants ne motive pas à les contacter. L'étudiant 6 a également expliqué ne pas pouvoir demander de l'aide aux étudiants de son sous-groupe, car certains ont **d'autres choses à gérer** sur le côté de la formation (comme des enfants) et d'autres **ne participent pas aux cours**. Par ailleurs, l'étudiant 1 est le seul qui précisa ne pas avoir demandé du tout de l'aide, ni en classe ni à distance, alors qu'il en avait besoin. Pour lui, la matière qui n'avait pas été comprise à la maison était trop importante pour être expliquée en classe. De plus, il n'a pas pensé à aller voir les professeurs pour les autres problèmes rencontrés. Cependant, il serait pertinent de se demander si ce n'est pas dû à une difficulté quant à l'identification du problème et à la formulation de la question à poser. Enfin, le dernier frein possible aux questions en classe est le **comportement de certains apprenants**, jugé dérangeant, car ils pensent tout savoir : « *j'avais quand même une peur de dire : je vais poser ma question et elle va encore dire des choses, donc non, je ne pose pas, tant pis, je reste dans... dans le déni* » (ETU 1, L.483-485).

Pour terminer cette partie, nous allons revenir sur la **participation aux échanges**. Trois étudiants n'ont pas mentionné cet aspect. Pour les autres, il semblerait que la présence de certains individus empêche la participation aux échanges en classe, comme expliqué ci-dessus. De plus, le fait de **ne pas être sur le groupe Messenger**

entre étudiants a été défavorable, car, contrairement à Teams, les échanges y sont plus libres et l'étudiant 4 aurait pu y suivre l'actualité : « *Ils parlent un peu de tout et ça m'aurait aidé à... à connaître mieux le groupe* » (L.462). Enfin, l'étudiant 6 avoua avoir utilisé Teams uniquement pour acquérir les cours. Il n'a donc pas participé aux échanges réalisés avec tous les étudiants sur Teams, même s'ils étaient peu nombreux.

En conclusion, réaliser les tâches demandées, ne pas hésiter à demander de l'aide et participer aux échanges réalisés vont permettre aux étudiants de garder un contact avec les autres. Ces éléments sont donc favorables au SAS. Au contraire, certains freins y seront nuisibles en empêchant l'étudiant de demander de l'aide, mais également de s'investir dans les échanges ou les cours.

2.6. Engagement des enseignants

Nous venons d'aborder l'engagement de l'étudiant. Cependant, celui des professeurs a aussi été relevé à travers leur approche et leur charge de travail.

Un seul élément a été jugé favorable, à savoir **l'approche** des enseignants. En effet, percevoir que ces derniers font **de leur mieux** (étudiant 1), qu'ils sont **présents** pour les apprenants (étudiants 2, 3, 4, 5 et 6) et qu'ils **prêtaient attention** à leurs attitudes (étudiant 3) aide à se sentir acceptés et/ou proches d'eux et des autres. Le fait de **ne pas se sentir abandonné** par les professeurs a donc été essentiel tout au long de l'année pour l'étudiant 3 : « *ils n'ont jamais abandonné quoi ! Ils m'ont toujours soutenue que ça soit en dehors des cours que pendant les cours* » (L.106-107).

En ce qui concerne les aspects défavorables, ils ont été présents tant au niveau de l'approche des enseignants que de leur charge de travail.

En effet, contrairement à l'explication ci-dessus, l'étudiant 1 est le seul qui a relaté que les enseignants n'étaient **pas toujours disponibles** et qu'ils ne venaient pas vers les apprenants à distance, car ils perdraient trop de temps. Il s'est d'ailleurs senti **délaissé**, ce qui a été défavorable pour le SAS : « *j'ai eu l'impression de me faire un peu exclure venant de s... des professeurs qui, eux, devaient gérer notre classe plus leurs classes qu'ils ont à côté* » (L.107-109). Ensuite, en ce qui concerne la **charge de travail**, trois étudiants ont relevé **qu'ils étaient « débordés »** (ETU 1, L.135) et « *largués* » (ETU 7, L.282), surtout vis-à-vis du distanciel. L'étudiant 7 le justifie de la sorte : « *Euh, pas de vidéoconférence organisée [...] Certains profs nous disaient quoi faire, mais sinon, c'était juste dans l'horaire mis distanciel, donc on... En gros,*

relisez le syllabus, mais on ne sait pas trop » (L.289-291). Les étudiants ont donc ressenti que les enseignants ont dû apprendre une nouvelle manière d’enseigner, tout comme un nouveau rôle, et c’était d’autant plus compliqué qu’ils devaient gérer plusieurs classes en même temps.

En conclusion, pour développer un SAS, il faut que les enseignants soient présents, se préoccupent de leurs étudiants et fassent de leur mieux. Au contraire, le manque de disponibilité et la perception d’une charge de travail élevée peuvent être des freins pour l’organisation et le fonctionnement des cours à distance, ce qui impactera le SAS des étudiants.

2.7. Culture d’apprentissage

Jusqu’ici, nous avons abordé l’aspect relationnel entre les étudiants et les enseignants, mais également leur engagement. Nous allons maintenant analyser en quoi la culture d’apprentissage a eu un impact positif sur le sentiment d’appartenance sociale (SAS). Nous parlerons donc de l’organisation du module et du comportement de l’enseignant. Ensuite, nous examinerons les activités pédagogiques et le contenu des leçons. Avant de passer aux éléments ayant été jugés défavorables, nous évoquerons les évaluations et la disponibilité des conversations en ligne.

Tout d’abord, en ce qui concerne **l’organisation des modules**, différents éléments ont été mentionnés. En effet, les dispositifs mis en place ont permis de **garder un contact** avec les autres selon l’étudiant 3 : « *Et la manière dont ça a été fait, ça a permis à un appr..., ça a permis de garder une approche et d’être acceptée, oui !* » (L.311-312). Ce contact l’a aidé à se confier et à régler ses difficultés personnelles. D’ailleurs, l’étudiant 5 dit que **pouvoir échanger en classe** l’a aidé à se sentir accepté. Enfin, l’étudiant 2, quant à lui, dira que les quelques **cours dispensés avec tout le groupe** de formation lui ont permis de se sentir plus proche des autres. Ils s’accordent donc sur l’importance de maintenir un contact.

Ensuite, certains **comportements adoptés par les enseignants** ont été jugés positifs pour se sentir proches et/ou acceptés par ces derniers et/ou par les autres apprenants. En effet, le **partage des expériences passées**, en tant que formateur, a aidé l’étudiant 5 à comprendre que peu importe ses difficultés, il ne doit pas hésiter à aller vers eux. D’ailleurs, ces expériences passées ont permis aux enseignants d’adopter le rôle de « *psychologue* » (L.112) en anticipant les craintes des étudiants pour les rassurer, mais également celui de « *pédagogue* » (L.112), en donnant des

explications complètes : « on n'a parfois pas le temps de... de stresser pour un... un sujet ou un autre parce que justement, ils anti... ils anticipent » (L.114-115). Les étudiants 2 et 3 complètent les propos de l'étudiant 5 en disant que les professeurs consacraient même du temps aux explications supplémentaires après les cours, qu'ils n'étaient pas contre l'idée de répéter les mêmes explications, de répondre aux mêmes questions et qu'ils donnaient parfois des feedbacks intermédiaires sur les travaux. D'ailleurs, plus les contacts sont nombreux avec un professeur et plus la sensation d'obligation de travailler pour le cours est présente, selon l'étudiant 1. Par ailleurs, les enseignants ont également partagé leurs expériences vécues en tant qu'ancien membre de la profession pour laquelle les étudiants sont formés. Cela rassurait de nouveau les étudiants en les confortant dans leur choix de formation. En outre, d'autres comportements ont aidé les étudiants à se sentir proches et/ou acceptés par les autres comme le partage d'outils de communication (étudiant 2) ainsi que les encouragements des professeurs à échanger avec d'autres apprenants (étudiant 1), à exprimer son avis et à participer aux discussions. Pour terminer cette partie sur les enseignants, le PROF 3, en accompagnant les apprenants au-delà de son cours, et le PROF 1, en soutenant les relations entre étudiants en présentiel pour maintenir une bonne entente et une cohésion, les ont également aidés à se sentir plus proches et acceptés par les autres.

En outre, il semblerait que les activités proposées aient eu un rôle important à jouer dans le développement d'un SAS. En effet, à première vue, certains étudiants disent qu'elles n'ont pas eu d'influence. Cependant, hormis l'étudiant 6, qui était souvent seul en cours et qui réalisait difficilement les activités à distance, les autres ont estimé que certaines activités proposées favorisaient le SAS. En effet, les étudiants 2, 3 et 5 ont tous les trois relevé l'importance des travaux de groupe, en intérieur ou extérieur, car ils favorisent l'entraide, la création de liens et le rapprochement : « ça permettait aussi de... de s'ouvrir à d'autres qui n'étaient pas forcément euh dans les affinités, on va dire » (ETU 5, L.283-284). D'ailleurs, l'étudiant 4 aurait également souhaité des sorties en extérieur, qui sont plus favorables aux échanges informels. De plus, la création des groupements par les enseignants permettait de mélanger les groupes habituels. En ce qui concerne les activités à réaliser à domicile, même si elles étaient individuelles, l'entraide était présente. Ensuite, de retour en classe, des discussions, des rondes, des débats et des corrections collectives

étaient également planifiés sur base de ces activités (étudiants 1,3 et 5). D'ailleurs, ces moments aidaient à mieux connaître les autres et étaient d'autant plus riches que les personnes étaient de cultures différentes (étudiant 5). L'étudiant 7 a d'ailleurs apprécié le fait que les enseignants **faisaient participer les apprenants**. Enfin, des séances pour faire connaissance avaient été organisées par le PROF 2, ce qui a permis de s'ouvrir aux autres et de communiquer plus facilement avec eux (étudiants 5 et 7).

De plus, le **contenu véhiculé** par les cours, à travers les activités, a été mentionné, sauf par l'étudiant 7. Nous pouvons facilement émettre l'hypothèse que si les sujets abordés dans les cours **touchaient les étudiants ou les intéressaient**, alors, ils permettaient à ces derniers d'échanger sur des sujets inhabituels, même après les cours, et donc d'apprendre à mieux se connaître. En effet, si le contenu est en lien avec les difficultés personnelles vécues et si les étudiants pouvaient échanger sur leur vécu, alors ils s'ouvriraient plus facilement et se sentaient plus proches des autres. Ensuite, le fait d'avoir un **cours de communication** est important pour savoir échanger avec les autres et réagir adéquatement à différentes situations (étudiant 2). Entre autres, donner des **méthodes de travail et de confiance en soi** a aidé à aller vers les autres. Enfin, un autre élément ayant favorisé l'entraide et le rapprochement entre les étudiants est le niveau de difficulté de la matière apprise. En effet, pour l'étudiant 6, le fait que la **matière soit difficile** l'a poussé à collaborer avec les autres : « *c'était quand même plus compliqué par rapport aux autres cours, quoi. Les autres cours, tout... tout seul, ça... ça va. Mais, déontologie, c'est... c'est mieux quand... quand on s'échange, quand on s'aide pour mieux comprendre* » (L.421-423).

Par ailleurs, **les évaluations** n'ont presque pas été abordées. Nous pouvons donc supposer qu'elles n'ont pas réellement eu d'influence sauf pour l'étudiant 5 qui dira avoir réalisé un examen via Teams, en visioconférence. La **fluidité de ces échanges** l'a aidé à se sentir accepté par les enseignants.

Par la suite, le thème de la **disponibilité des conversations** en permanence en ligne a été légèrement abordé. Nous pensons que ces conversations seront favorables pour les étudiants ayant été absents à certains cours, comme pour l'étudiant 4. Celui-ci fut le seul à mentionner que parcourir les **anciennes conversations stockées** sur Teams l'a aidé à se sentir moins perdu dans son nouveau groupe.

Avant d'aborder le dernier point de cette partie, nous aimerions parler de l'éventuel impact des **objectifs poursuivis** à travers le module sur le SAS. Trois

apprenants (étudiants 4, 5 et 6) n'ont pas mentionné ce point. Deux autres (1 et 7) ont mentionné que ça n'avait eu aucun impact. Il se peut que ces derniers n'aient pas compris ce qui était entendu derrière ce mot. Cependant, deux étudiants mentionneront que les enseignants avaient pour objectif **d'encourager l'entraide** entre les apprenants et que le cours de communication **apprenait à communiquer**, ce qui était également essentiel.

Enfin, une des dernières questions posées aux étudiants était : « Quel cours a le plus favorisé le fait de vous sentir proche et/ou accepté par les autres ? ». Tous ceux ayant suivi le cours de communication avec le PROF 1, c'est-à-dire les étudiants en AE, ont choisi celui-ci. Il semblerait qu'il ait fourni un accompagnement dans les relations entre les étudiants, mais également qu'il ait permis aux étudiants de s'ouvrir aux autres. Par contre, les étudiants d'aide familiale ne sont pas du même avis entre eux. L'étudiant 4 choisira le cours de méthodologie (PROF 3), car il l'a soutenu dans ses difficultés, dans les relations avec les autres et lui a fourni différentes méthodes, notamment pour avoir confiance en lui. L'étudiant 5 optera pour le cours de sensibilisation ayant consacré du temps à des exercices pour faire connaissance. L'étudiant 6 choisira le cours de déontologie, car la matière difficile a permis aux étudiants de s'entraider et se rapprocher. Enfin, l'étudiant 7 ne choisira aucun cours, car, selon lui, ils n'ont pas réellement aidé à se sentir proche et accepté par les autres. Il est cependant pertinent de s'interroger sur ce dernier avis qui est en désaccord avec tous les autres étudiants. D'ailleurs, les étudiants 2, 3 et 5 diront qu'au final, tous les cours ont aidé les étudiants à se sentir proches et acceptés par les autres.

Passons aux éléments de la culture d'apprentissage ayant été perçus défavorablement au développement d'un SAS.

Tout d'abord, il est important de mentionner que différents éléments ont été jugés comme défavorables pour se sentir proches ou acceptés par les autres en ce qui concerne **l'organisation des cours**. En effet, premièrement, **très peu d'échanges** ont été programmés entre étudiants à distance. D'ailleurs, parfois, il n'y a eu **aucun contact** avec certains étudiants, que ce soit en classe ou à distance (étudiants 2, 3, 4, 6 et 7) : « *On s'est croisé plusieurs fois peut-être en allant... Eux finissaient un cours et nous justement, on avait cours après avec la même prof. Donc on s'apercevait dans la cour, on se disait bonjour ainsi, mais c'est tout* » (ETU 7, L.115-117). Les quelques échanges réalisés sur Teams, sous forme de Forum de discussion, n'étaient pas

suffisants pour les étudiants 1, 2, 6 et 3. Les étudiants 5, 6 et 7 ont d'ailleurs émis le souhait de réaliser des visioconférences ou de programmer au moins une rencontre en présentiel. D'ailleurs, l'étudiant 1 avoua s'être **senti seul** chez lui, sans bruit ni apprenants avec lui. Mettre de la musique n'a pas été suffisant pour combler le vide. Selon lui, cette hybridation est responsable d'un échec dans un module. L'étudiant 4 est le seul à expliquer qu'en présentiel, **du stress** se faisait ressentir chez les apprenants à cause du peu de temps disponible pour poser ses questions. Ces instants n'étaient donc pas propices pour faire connaissance. Enfin, l'étudiant 7 a expliqué que, comparativement au distanciel, il y avait **peu de présentiels**. Or, les étudiants 6 et 1 ont relevé que la compréhension à distance n'était clairement pas évidente. L'apprenant 4 ira plus loin en disant qu'après un an d'arrêt, c'est encore plus difficile de reprendre en hybridation. En conclusion, l'organisation des cours, imposée par le contexte, n'a donc pas forcément été idéale pour se sentir appartenir à l'ensemble du groupe. Une difficulté rencontrée est le manque d'interactivité prévue à distance avec les autres apprenants.

Deuxièmement, en ce qui concerne le **comportement des professeurs**, seul l'étudiant 1 a exprimé des difficultés à suivre les cours à cause du **rythme soutenu** adopté par ces derniers, mais aussi parce qu'ils passaient « *du coq à l'âne* » (L.449). Il se sentait donc un peu perdu et exclu. Les étudiants 5, 6 et 7 ont, quant à eux, mentionné que les **relations à distance n'étaient pas vraiment soutenues** par les professeurs, ce qui n'aidait pas à se sentir proche des autres. Enfin, pour terminer ce paragraphe, nous pouvons dire que l'étudiant 7 s'est senti **livré à lui-même** à distance, car toutes les consignes n'étaient pas toujours claires.

Troisièmement, en ce qui concerne **les activités proposées**, peu d'éléments négatifs ont été mentionnés. L'étudiant 5 expliquera cependant ne pas s'être senti proche des autres à distance. **Organiser des débats** entre apprenants aurait pu aider, même s'ils avaient été moins riches qu'en présentiel : « *faire des... des Teams visuels plus réguliers parce que, forcément, par message [...] on reçoit le cours et on fait son cours de son côté, mais on ne va pas forcément débattre avec les autres* » (L. 178-180).

Quatrièmement, en ce qui concerne le **contenu des cours** véhiculé, peu d'éléments ont été mentionnés. Cependant, des difficultés de compréhension semblent avoir été présentes pour l'étudiant 1. En lien avec les aspects favorables présentés précédemment, nous pensons que cela aurait été favorable si des moments d'échanges

avaient été planifiés avec les autres apprenants. De plus, il n'était **pas toujours concerné par le contenu** présenté en cours (exemple : le TFE).

Cinquièmement, par rapport aux **documents** fournis par les enseignants, nous pouvons émettre l'hypothèse que ceux-ci, n'ayant revêtu **aucune interactivité avec les autres**, peuvent ne pas avoir été bénéfiques pour l'émergence d'un SAS. En effet, l'étudiant 7 dira que c'était simplement des syllabus, sans plus.

En conclusion, l'organisation des cours a été favorable au développement d'un SAS en maintenant un contact, surtout en présentiel. Cependant, le manque d'interactivité à distance (dans les activités, les documents partagés...) ainsi que la courte durée des cours en présentiel sont perçus plus négativement. Ensuite, en partageant des expériences passées, en échangeant avec les apprenants et en soutenant les relations entre eux, surtout en présentiel, les enseignants ont aidé ces derniers à se sentir appartenir au groupe. Au contraire, ne pas soutenir les relations à distance, ne pas être clair sur le travail à réaliser et avoir un rythme trop soutenu sont des éléments perçus négativement. Au niveau des activités, elles ont été bénéfiques en classe, car elles étaient d'ordre collectif, mais cette dimension était manquante à distance. Le contenu des cours doit, quant à lui, toucher directement les apprenants afin de les motiver à échanger. Enfin, apprendre à ces derniers à communiquer et encourager l'entraide est essentiel.

2.8. Outils de communication

Dans cette partie, nous allons vous présenter les différents outils ayant été favorables au SAS, car ils ont permis de rester en contact avec les enseignants ou les étudiants et ont favorisé l'entraide. Ces derniers sont des outils, synchrones ou asynchrones, soit proposés par les enseignants, soit choisis par les étudiants. Commençons par analyser les aspects ayant été perçus comme favorables pour rester en contact avec les autres. Ensuite, nous présenterons ceux jugés défavorables.

Tout d'abord, les outils utilisés de manière **synchrone** sont peu nombreux (entre zéro et trois par étudiant). Nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est en lien avec le fait que les séances de travail à réaliser à domicile étaient d'ordre individuel et ne nécessitaient donc pas de contact. Quatre étudiants ont quand même eu recours aux **appels téléphoniques** avec les enseignants et/ou les étudiants. D'ailleurs, pour deux d'entre eux, pouvoir échanger de **vive voix** a été important pour se sentir proche et/ou accepté. Enfin, l'étudiant 1 a planifié des séances d'échanges à distance, en **caméra**,

et les étudiants 4 et 5 ont également réalisé quelques séances en **visioconférence** avec leurs enseignants, que ce soit pour une évaluation ou des explications supplémentaires.

Ensuite, les outils utilisés de manière **asynchrone** sont plus nombreux. En effet, 5 étudiants ont mentionné avoir utilisé un groupe **Messenger**, que ce soit sous forme de groupe avec tous les étudiants ou individuellement. Cependant, l'étudiant 2 dira que l'utilisation de ce groupe diminuera avec l'apparition de Teams. L'étudiant 6 a également eu recours à **Snapchat** pour envoyer des photos. Par ailleurs, quatre personnes ont également eu recours aux **messages**, que ce soit pour contacter les enseignants ou les autres apprenants. L'étudiant 6 dira d'ailleurs que l'avantage des messages, c'est que la personne reçoit des **notifications dès réception** de ce dernier. L'outil Teams a également été mentionné par tous les étudiants, mais il semblerait que son utilisation ait été limitée aux échanges avec les enseignants, sauf pour deux d'entre eux. D'ailleurs, cet outil était également utilisé pour les forums de discussion, pour recevoir des travaux, mais également des explications et des informations essentielles provenant des enseignants. Son utilisation a d'ailleurs été importante pour l'étudiant 2 qui a préféré y avoir recours, plutôt qu'à Messenger, car l'heure de réception des messages est plus cadrée : « *sur Messenger, des fois, on recevait des messages vers euh 23h/minuit et, du coup, bah des fois ça met un petit peu un froid un peu dans le groupe parce que, du coup, ça ne plaisait pas à des filles* » (L.306-308). Enfin, le Pack Office a été essentiel grâce à toutes les applications qu'il regroupe.

Pour terminer avec les aspects favorables, les étudiants ont mentionné différents outils pour lesquels nous ne savons pas s'ils ont été utilisés de manière synchrone ou asynchrone. D'un côté, les étudiants 2, 5 et 7 ont mentionné qu'avoir le **numéro de téléphone** des autres leur avait permis de rester en contact. Ainsi, ils pouvaient communiquer leurs absences, leurs retards aux enseignants, mais également communiquer aux étudiants des informations si le professeur était injoignable. Enfin, l'étudiant 4 avoua avoir recours à **WhatsApp** pour demander de l'aide.

Il semblerait néanmoins important de préciser que l'étudiant 5 met en avant l'utilité d'un ordinateur pour exploiter ces outils. Il est donc intéressant de se demander si l'absence de ce matériel a été un frein. Cependant, nous n'avons pas cette information.

Malgré les nombreux outils exploités par les étudiants, quelques manquements ou inconvénients ont été communiqués.

Tout d'abord, certains étudiants ont mentionné qu'ils **auraient aimé que des visioconférences** soient planifiées : « *des vidéoconférences ou des cours à distanciel, mais où on peut échanger avec les élèves, ça aurait aussi influencé d'être proche* » (ETU 7, L.227-229). Cependant, l'étudiant 5 expliquera être mal à l'aise lors de celles-ci, car ce contact est « *très froid* » (L.193) et « *distancé* » (L.187). De plus, il ajouta que le public de cette formation n'est pas forcément familiarisé avec les nouvelles technologies, ce qui est un frein à la mise en place de ces moments en virtuel.

Par ailleurs, l'étudiant 7 précisera que la plateforme Teams n'a pas réellement aidé à se sentir proche ou accepté par les autres. En effet, il était essentiellement utilisé pour recevoir des informations liées à l'organisation des cours, aux travaux ou pour communiquer avec les enseignants. Il n'y avait donc **pas réellement de contact** avec tout le groupe. De plus, l'étudiant 1 avoua avoir des **difficultés à utiliser Teams** et l'étudiant 6 expliqua que peu de personnes y ont activé leurs **notifications**, ce qui le décourageait à l'utiliser. Enfin, l'étudiant 4 est le seul étudiant ayant eu des problèmes à propos de l'envoi de ses mails, mais également l'accès à Outlook et à l'outil Teams.

On peut donc voir que les outils synchrones, en permettant de maintenir un contact, ont des effets positifs pour développer un SAS. De plus, les outils asynchrones jouent un rôle essentiel également, mais ils doivent être exploités pour maintenir un contact avec les étudiants, et pas uniquement avec les enseignants. Enfin, il est préférable qu'ils soient faciles à utiliser et que des notifications puissent être activées.

Q4 : Importance de sentiment d'appartenance sociale (SAS)

Avant de clôturer la partie consacrée à l'analyse du développement d'un sentiment d'appartenance sociale (SAS), nous avons également pour objectif de déterminer en quoi ce SAS a été important pour les apprenants au long de cette année 2020-2021. Dans cette partie, nous allons donc répondre à la quatrième sous-question.

L'ensemble des participants interrogés ont répondu que ce SAS avait été important. Cependant, les étudiants 1 et 5 diront que c'est le cas uniquement avec certaines personnes et l'étudiant 4 dira qu'il est essentiel uniquement si des contacts réguliers avec tout le groupe de formation sont programmés. Les raisons de cette importance renvoient tantôt au bien-être général, à l'ambiance dans le groupe, à l'importance du soutien fourni, mais également à l'importance du SAS pour poursuivre cette formation.

Tout d'abord, en ce qui concerne le **bien-être**, l'étudiant 4 est le seul à avoir abordé cette dimension. En effet, « *Si je ne me sens pas fin acceptée, je risque de stresser, de ne pas être moi-même... Fin d'être même enfermée de moi-même, de ne pas avoir confiance en moi* » (L.528-530).

Ensuite, ce sentiment a été important grâce au **soutien fourni** aux étudiants 1, 3, 5 et 7. En effet, cela les a aidés à ne pas s'écrouler, à se sentir moins seuls, rassurés, soutenus, posés et plus sereins. Par conséquent, grâce à lui, les étudiants ont pu s'entraider et ont osé aller vers les autres.

Par ailleurs, les étudiants 4 et 7 ont abordé **la notion du groupe**. En effet, ce sentiment est essentiel pour avoir une bonne ambiance dans le groupe, mais également pour permettre à chacun de s'y sentir bien et de trouver sa place : « *Si je sens que je ne suis pas vraiment à ma place dans un groupe ou que je ne trouve pas ma place, ça va... Oui, ça va me... ça va me poursuivre* » (ETU 7, L.333-334).

Enfin, le SAS a permis aux étudiants de **poursuivre leur formation** jusqu'au bout (étudiants 1, 2, 4 et 6), mais également de se voir progresser dans leur parcours de vie et dans les cours (étudiants 3 et 6). Les étudiants 1 et 2 diront d'ailleurs que sans le soutien fourni par leur famille, les apprenants et les enseignants, ils auraient abandonné la formation. Enfin, l'étudiant 4 avoua que s'il ne se sent pas accepté, il mettra fin à la formation.

Q5 : Vécu de l'année dans un contexte d'hybridation forcée

Enfin, notre dernier sous-objectif de recherche concerne la manière dont les étudiants ont vécu le fait de suivre des cours dans un contexte d'hybridation forcée. De manière générale, les étudiants 1, 2, 3, 4 et 6 ont un avis relativement négatif quant aux cours en hybridation. D'ailleurs, les étudiants 3 et 4 n'y trouveront aucun avantage. Une préférence pour le présentiel est donc présente. L'étudiant 7, quant à lui, a un avis relativement mitigé. Pour lui, il y a des éléments positifs et négatifs dans ces dispositifs. Enfin, l'étudiant 5 aura très bien vécu ces dispositifs. Si c'était à refaire, il choisirait une formation en hybridation. Différents avantages et inconvénients ont donc été mentionnés.

D'une part, au niveau **des avantages**, ils concernent l'organisation des étudiants et les cours en présentiel. En effet, les étudiants 5 et 7 sont satisfaits de cette hybridation, car le premier a pu planifier ses journées comme il le souhaitait et le

second a trouvé le rythme scolaire idéal pour lui qui n'avait plus l'habitude. En ce qui concerne les cours en présentiel, l'étudiant 1 a apprécié garder un contact social en face à face et changer d'environnement. Il s'accorde avec les étudiants 4 et 5 en disant que ces instants les aidaient à faire face aux difficultés présentes à distance, notamment en posant des questions et en ayant d'autres explications. Un élément positif a cependant été mentionné pour les cours à distance : « *je pouvais avoir mes petits moments seule, que je n'avais pas le stress du regard des autres* » (ETU 2, L.842-843).

D'autre part, **les inconvénients** concernent en partie le contexte organisationnel, mais surtout les séances à distance. En effet, les étudiants 1 et 6 disent avoir été perdus dans les horaires. Ces derniers changeaient fréquemment et s'y adapter n'était pas évident. L'étudiant 6 dira d'ailleurs que les séances en présentiel étaient trop courtes, ce qui était embêtant pour les trajets, et pas assez nombreuses. Au niveau des séances à distance, le manque de contact, même virtuellement via Teams, a été relevé par les étudiants 1 et 2. Ils auraient souhaité réaliser des visioconférences ou des travaux de groupe pour garder un contact. D'ailleurs, l'étudiant 4, arrivé en cours de route dans la formation, avait quelques craintes quant à son intégration dans le groupe dans ce contexte. De plus, devoir travailler seul n'était pas très motivant pour l'étudiant 2 qui comprenait difficilement la matière seul à distance. À cette difficulté, nous pouvons ajouter le manque d'explication à distance selon l'étudiant 4 et la difficulté d'avoir un environnement adapté au travail pour l'étudiant 3. Ce dernier ajoute que c'était d'autant plus difficile que sa manière de vivre et d'être n'était pas compatible avec cette manière de fonctionner. Enfin, la pression présente sur les épaules de l'apprenant est un inconvénient également relevé par l'étudiant 7 : « *tout se reposait sur... sur moi quoi. Si je ne travaillais pas à domicile, bah ça n'avancait pas* » (L.728-729).

Discussion, limites et pistes d'action

Ce mémoire a pour objet principal de répondre à la question suivante : *Dans un contexte d'hybridation forcée, quel est le sentiment d'appartenance sociale des adultes en situation de précarité issus d'une institution d'enseignement en promotion sociale ?* Pour répondre à cette problématique, nous avons identifié six sous-questions. Dans cette partie, nous allons donc discuter des résultats obtenus à l'aide des questionnaires, mais également grâce aux entretiens menés. D'une part, les questionnaires nous ont permis d'avoir une vision d'ensemble des caractéristiques des apprenants de notre échantillon, que ce soient celles volitionnelles ou celles liées à leur sentiment d'appartenance sociale (SAS). D'autre part, à travers les entretiens menés avec certains étudiants, nous avons pu mieux saisir les informations inscrites dans le questionnaire. Après avoir discuté les résultats, nous identifierons quelques limites en lien avec notre recherche ainsi que des pistes d'action pour développer un SAS.

1. Discussion autour des résultats

Q1 : Quelles sont les caractéristiques volitionnelles des adultes en formation dans l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA) ?

Concernant notre première sous-question de recherche, nous avons établi que la majorité des étudiants semblent avoir des difficultés à se mettre au travail, même si, une fois qu'ils sont lancés, ils ont tendance à terminer l'activité. Dans notre cadre théorique, nous pouvons mettre en lien cette difficulté à celle présentée par Cosnefroy (2010a). En effet, l'auteur explique que les adultes en formation ont des difficultés à réguler leurs apprentissages, car ils doivent gérer, en plus de la formation, leur vie privée, familiale et professionnelle. Or, les stratégies exploitées dans tous ces champs amenuisent les ressources présentes qui sont, de base, limitées. Il faut donc parfois du temps pour que celles-ci soient de nouveau disponibles. Par conséquent, si l'apprenant éprouve des difficultés à se lancer dans une tâche dans le contexte d'hybridation forcée, cela peut s'expliquer par une indisponibilité temporaire des ressources.

Par ailleurs, nos résultats démontrent que les étudiants ont, en majorité, exploité des stratégies volitionnelles liées à la gestion de leurs émotions et de leur motivation. Ces apports sont en désaccord avec l'hypothèse de Cosnefroy (2010b) qui mentionnait que les stratégies volitionnelles liées à la gestion du temps sont les plus essentielles pour un adulte en formation, et ce, afin d'espacer au maximum les activités mobilisant

trop de ressources. Ce désaccord peut s'expliquer, selon nous, par les particularités du profil de nos participants. En effet, comme expliqué dans la partie contextuelle, certains étudiants du CPA ont eu des parcours de vie compliqués, que ce soit au niveau scolaire ou familial. Nous pensons que ces difficultés peuvent probablement expliquer, du moins en partie, pourquoi la gestion des facteurs internes a été plus importante que celle des facteurs externes.

Q2 : Quel est le sentiment d'appartenance sociale (SAS) des adultes en formation dans l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA) ?

Ensuite, en ce qui concerne notre deuxième sous-question, qui s'intéresse au SAS des étudiants du CPA, nous pouvons affirmer qu'ils ont un ressenti plutôt positif. Cependant, le sentiment d'acceptation est évalué positivement par ces derniers tandis que celui de proximité est évalué plus négativement. Dans la littérature, nous avons pu voir que le passage à distance peut faire naître chez l'apprenant un sentiment d'être seul et d'être abandonné (Peraya et al., 2014), surtout si les leçons sont axées sur le contenu (Illeris, 2014, as cited in Peacock et al., 2020). Ce passage forcé à l'hybridation dans l'urgence peut justifier que nos étudiants se soient sentis moins proches des autres.

De plus, selon Strayhorn (as cited in Peacock et al., 2020), les besoins d'appartenance sont exacerbés lorsqu'on se trouve dans une phase de changement et de stress. Ce changement forcé, suite à la situation sanitaire, a donc pu rendre ce besoin de proximité plus intense. Or, en parallèle, le passage des cours à distance a diminué les contacts entre apprenants. Ceci peut également expliquer la difficulté à se sentir proches des autres. Par conséquent, afin d'améliorer ce sentiment, les étudiants du CPA ont eu recours à la création de sous-groupes entre apprenants pour échanger à distance et au soutien des enseignants.

Q3 : Quels sont les facteurs ayant été favorables et/ou défavorables au développement d'un sentiment d'acceptation et d'intimité/de proximité ?

La sous-question suivante s'intéressait aux facteurs favorables ou défavorables à l'émergence de ce sentiment d'appartenance sociale (SAS). En accord avec Goodenow (1993), Richer et Vallerand (1998) ainsi que St-Amand et al. (2017), le fait de se sentir accepté, respecté, inclus, écouté, compris et lié aux autres est favorable au développement d'un SAS. Cependant, il est intéressant de mentionner que les étudiants

ne relèveront pas l'importance de se sentir estimé (Richer & Vallerand, 1998) ou mis en valeur par les autres (St-Amand et al., 2017).

Ensuite, les **mesures sanitaires** ont été un obstacle pour certains apprenants de notre étude, dû à la restriction du nombre de personnes présentes en classe sur une longue période et à la diminution du nombre de séances en présentiel. Ces apports sont en accord avec ceux de Goodenow (1993). Pour rappel, il mentionne que le SAS d'un apprenant ne peut émerger que s'il a des contacts avec les autres. Dans notre recherche, la création des sous-groupes, sans prévoir de rencontre avec tous les étudiants, a réduit les chances de faire émerger ce SAS. Cette difficulté est d'autant plus importante pour les adultes arrivés tardivement dans la formation, mais également pour ceux n'ayant jamais eu de séance collective avec tout le groupe de formation. De plus, l'absence de contact entre tous les apprenants peut expliquer pourquoi le soutien était présent uniquement dans des sous-groupes.

Par ailleurs, nos résultats montrent que **le soutien fourni par les pairs** est un élément ayant facilité l'émergence d'un SAS. Cette entraide, ayant émergé de manière spontanée dans des sous-groupes, était essentiellement d'ordre social et motivationnel, mais également scolaire. Si l'on reprend les catégories de tutorat présentées par Bebbouchi et Jézégou (2022), nous pouvons dire que celui présent dans cette étude est de type : tutorat de solidarité. En effet, ce soutien est apparu de manière spontanée, sans réellement être formalisé. De plus, comme mentionné par ces auteurs, les propos des étudiants laissent entrevoir que celui-ci, qui était principalement d'ordre socio-affectif, leur a permis de se rapprocher. En outre, en accord avec les hypothèses de Peacock et al. (2020), les étudiants ont apprécié pouvoir expliquer leurs problèmes personnels, s'entraider, échanger des conseils sur les travaux, mais également être soutenus. L'importance de moments informels avait d'ailleurs été citée, tout comme celle d'avoir des outils pour échanger avec les autres. Cependant, Peacock et al. (2020) ne relèveront pas que, parfois, les personnalités des étudiants sont des obstacles à cette collaboration, tout comme l'hétérogénéité des acquis et des méthodes des étudiants.

Le **soutien fourni par les enseignants** a été important pour les étudiants. Le fait d'encourager, d'aider et de guider ces derniers dans leurs difficultés scolaires ou personnelles est essentiel. On peut donc voir qu'un accompagnement a bien été fourni, comme conseillé par Peraya et al. (2014) dans de tels dispositifs. Celui-ci était d'ordre cognitif, à travers les explications supplémentaires données ; émotionnel, via les

encouragements présents ; ainsi que méthodologique, grâce aux méthodes de travail proposées.

Ensuite, notre enquête nous a permis de conclure que **l'engagement de l'apprenant** dans la formation était essentiel pour pouvoir créer des liens avec les autres. Pour y parvenir, oser demander de l'aide, participer aux échanges menés, en classe ou à distance, et réaliser les activités en consultant les documents disponibles sont des facteurs favorables à l'émergence d'un SAS, contrairement au fait de ne pas s'investir dans la formation. Peacock et al. (2020) confirment ces apports puisque l'absence de participation est néfaste au développement d'un SAS. Nous pouvons clairement établir un lien avec la dimension participative du SAS mise en avant par St-Amand et al. (2017). En effet, celui-ci se développera si l'apprenant s'investit dans son institution et dans les cours. Il est donc important de s'intéresser aux éventuels freins à cette participation. Dans notre étude, un des freins identifiés est le peu de discussions planifiées à distance entre tous les apprenants, qui sont pourtant essentielles selon Peacock et al. (2020). La difficulté à formuler des questions, la peur de déranger les autres, mais également le comportement de certains étudiants, jugé dérangeant, sont d'autres obstacles potentiels découverts dans notre étude et non dans les autres.

À travers les résultats présentés précédemment, nous avons pu observer que **l'engagement des enseignants**, en termes de disponibilité et de présence, même à distance, a été essentiel pour développer un SAS. Dans les études de Joris et al. (2017) et de Peacock et al. (2020), ces éléments avaient déjà été mentionnés, notamment pour renforcer le SAS des étudiants. Nos résultats vont dans le même sens. Cependant, dans notre recherche, un obstacle, quant à l'organisation des cours à distance et quant à la présence des enseignants en ligne, a été identifié, à savoir leur charge de travail. D'ailleurs, l'identification de ce nouvel obstacle dans notre étude peut s'expliquer par le fait que les enseignants ont dû adapter, dans l'urgence, leur manière d'enseigner à cause de la crise sanitaire. Par conséquent, ils ont tenté de transposer à distance ce qu'ils avaient l'habitude de faire en présentiel (Interview de Berthiaume Denis, 2020), c'est-à-dire fonctionner avec des syllabus en version papier et des discussions. On parle donc de « *remote emergency teaching* » (Mohammed et al., 2020, p.72).

De plus, en ce qui concerne la **culture d'apprentissage**, différents apports ont été présentés. De manière générale, l'organisation des cours, en dehors des mesures

imposées, n'a pas aidé les étudiants à se sentir appartenir au groupe, notamment dû au manque d'interactivité à distance dans les activités et les documents proposés. Les tâches à réaliser en équipe semblent plus favorables à la création de liens. Apprendre aux élèves à communiquer et les encourager à échanger est donc primordial. Illeris (as cited in Peacock et al., 2020) avait d'ailleurs identifié que le sentiment d'être seul peut survenir si les leçons sont trop axées sur la matière, ce qui était le cas à distance. Travailler en groupe est donc essentiel (Peacock et al., 2020). D'ailleurs, nos résultats, quant aux contenus des cours, dévoilent que ces derniers doivent intéresser et concerner directement les apprenants afin de les motiver à échanger entre eux.

Un autre aspect mentionné est la **disponibilité des conversations en ligne** de manière permanente. Dans notre étude, cette disponibilité semble essentielle pour les étudiants ayant été absents lors d'une partie des cours. D'ailleurs, Peacock et al. (2020) avaient relevé que la possibilité de consulter les ressources en ligne, et ce, à tout moment, était favorable à l'émergence d'un SAS. Par conséquent, nos résultats se rejoignent.

Un élément assez surprenant de notre étude est le **choix du dispositif** ayant été perçu comme le plus favorable au développement d'un SAS. En effet, le cours de communication avec le PROF 1 a été choisi par tous les étudiants l'ayant suivi, car il a soutenu les relations entre étudiants. Il est intéressant de remarquer que, selon la typologie de Lebrun et al. (2014), ce dispositif comprend certaines caractéristiques de l'écosystème, qui est le plus axé sur l'apprentissage des étudiants. En parallèle, Jézégou (2014) avait bien mis en avant que, dans ce type de dispositif, l'accent est mis sur la relation éducative, ce qui est conforme à nos résultats.

Enfin, dans notre étude, les **outils synchrones et asynchrones** ont été considérés comme importants dès lors qu'ils permettaient de communiquer avec les enseignants et les apprenants. Les outils asynchrones l'étaient d'autant plus que les notifications pouvaient être activées afin de recevoir une réponse rapidement. Tous ces outils, présentés dans les résultats, ont permis de faire naître un « sentiment de présence de la communauté d'apprentissage » (Denami & Marquet, 2015, p.50). Ces résultats font écho aux recherches conduites par Joris et al. (2017), par Peacock et al. (2020) ainsi que par Denis et Vandeput (2007). En effet, ces études ont prouvé que les étudiants ont besoin d'outils pour communiquer et pour se soutenir mutuellement à distance. Il est d'ailleurs préférable qu'ils aient utilisé des espaces privés, entre étudiants, mais

également les espaces mis à disposition par les enseignants, comme un forum de discussion. De plus, dans ces études, les outils utilisés de manière synchrone sont à privilégier. D'ailleurs, Depover et al. (2004) ajouteront qu'ils permettent de faire face aux difficultés rencontrées rapidement. Cela peut expliquer pourquoi les étudiants de notre étude ont relevé le souhait d'avoir des visioconférences lors des séances de cours à distance.

Cependant, dans notre recherche, on observe **différents obstacles** à l'utilisation de ces outils. D'une part, une barrière doit être instaurée quant aux heures adéquates pour communiquer afin de ne pas recevoir des messages à toute heure. D'autre part, l'utilisation de visioconférences à distance pourrait être compromise pour deux raisons. La première est la nécessité d'avoir accès à un ordinateur et à une connexion Internet illimitée, ce qui n'est pas le cas de tous les étudiants de cet échantillon. Joris et al. (2017) avaient d'ailleurs mentionné l'importance de fournir un équipement aux écoles afin de pouvoir assurer ce genre de dispositif. La seconde est que les adultes en formation au CPA sont majoritairement en fracture numérique. De ce fait, un étudiant a mentionné qu'il n'était pas persuadé que tous les membres de son groupe aient le matériel et les compétences nécessaires à l'utilisation de visioconférences sur Teams. D'ailleurs, sur les sept étudiants interrogés, deux ont relevé des difficultés à utiliser cet outil. Or, Denis et Vandepuut (2007) avaient relevé que la capacité à utiliser des technologies est essentielle pour suivre des dispositifs hybrides. Cela peut expliquer que les étudiants aient utilisé peu d'outils synchrones, mais également que les activités à distance ne nécessitaient pas de contact entre les étudiants.

Maintenant que nous avons identifié tous les facteurs essentiels au développement d'un SAS selon les étudiants interrogés, nous allons identifier si celui-ci a été important pour eux dans ce contexte d'hybridation.

Q4 : En quoi le sentiment d'appartenance sociale (SAS) a -t-il été important dans ce contexte d'hybridation forcée ?

Tout d'abord, les résultats de notre recherche montrent que ce SAS a été important pour le bien-être des étudiants. Ces apports sont en accord avec la recherche de Peacock et al. (2020) ainsi que de Richer et Vallerand (1998). En effet, dans leurs recherches, il a été mentionné que si l'apprenant ne se sent pas appartenir au groupe, différentes émotions négatives pourront surgir comme de l'anxiété et du stress. De

plus, ce besoin de se sentir appartenir à un groupe est une des clés du bien-être de l'apprenant dans sa formation (Bebbouchi & Jézégou, 2022).

Ensuite, Bebbouchi et Jézégou (2022) ont mentionné que ce sentiment d'appartenance sociale (SAS) est un « levier motivationnel » (p.5), que ce soit pour collaborer avec les autres, mais également pour poursuivre une formation. Les résultats de cette étude concordent avec les nôtres. En effet, nos participants ont expliqué que le SAS est important pour se sentir soutenus, pour faire émerger de l'entraide, mais également pour aller vers les autres plus facilement. De plus, grâce à ce sentiment, l'ambiance du groupe sera positive et les étudiants pourront trouver leur place au sein de celui-ci. Enfin, se sentir appartenir au groupe motive les étudiants à poursuivre leur formation et leur permet de se voir avancer dans leur parcours de vie et/ou de formation.

Q5 : Quel est le ressenti des étudiants quant à cette année vécue dans un contexte d'hybridation forcée ?

Avant de clôturer cette partie, il nous semble important d'analyser comment les apprenants du CPA ont vécu cette année, dans un contexte d'hybridation forcée.

De nombreux étudiants ont un avis relativement **négatif**. Denis et Vandeput (2007) avaient d'ailleurs formulé une mise en garde quant aux dispositifs hybrides qui ne correspondent pas forcément à la meilleure modalité d'enseignement pour les adultes en formation. À la fin de ce mémoire, nous pensons pouvoir conclure qu'effectivement, cette hybridation forcée n'a pas été la meilleure modalité.

Tout d'abord, Depover et al. (2004) ainsi que Joris et al. (2017) ont mis en avant différents avantages organisationnels des dispositifs hybrides. Cependant, ces avantages semblent ne pas revêtir une grande importance pour nos participants puisqu'ils ne seront mentionnés que par deux d'entre eux. Une raison possible, quant à ce désintérêt, se trouve dans l'étude de Peacock et al. (2020), dans laquelle on voit que même si ces dispositifs offrent une flexibilité, ils sont souvent perçus comme des menaces. D'ailleurs, notre étude a montré que les étudiants étaient parfois perdus au niveau des horaires et que les séances en présentiel étaient trop courtes et pas assez nombreuses.

Ensuite, concernant les cours à distance, nos résultats dévoilent plusieurs inconvénients, dont le manque de motivation à distance, en lien avec leur profil

volitionnel, et une lourde pression sur les épaules des apprenants. Joris et al. (2017) avaient également mis en avant cette crainte, car les étudiants ne sont parfois pas assez autonomes et n'ont pas toujours cette volonté de travailler à distance. De plus, d'autres inconvénients ont été relevés dans nos résultats comme la crainte quant à l'intégration dans un groupe en hybridation, la difficulté à faire face aux problèmes rencontrés à distance et l'inadéquation entre ce mode de fonctionnement, l'environnement des apprenants, leur manière d'être, mais également leur façon de vivre.

Enfin, il est clair qu'il faut considérer avec prudence la discussion des résultats présentés ci-dessus. En effet, différentes limites sont présentes dans cette recherche. Nous allons donc passer à la présentation de celles-ci.

2. Limites théoriques et méthodologiques

Les deux premières limites que nous relevons sont relatives à notre cadre théorique. Les trois suivantes seront focalisées sur notre échantillon. Nous étudierons ensuite les conditions de passation des questionnaires et des entretiens. Nous terminerons en identifiant les limites des outils utilisés pour récolter les données.

Premièrement, notre **cadre théorique** comprend des modèles ayant été testés dans un **contexte d'enseignement supérieur**, voire universitaire. Par conséquent, le public cible est différent de celui concerné dans cette étude, à savoir les adultes en formation de l'enseignement en promotion sociale. Nous avons fait ce choix délibérément puisque peu de recherches portent sur ce public-là. Il se peut cependant que cette décision entraîne des conséquences sur les résultats et que nous soyons passée à côté de certaines informations. Par exemple, cela peut expliquer pourquoi certains dispositifs des formateurs n'ont pas pu être catégorisés sur base de la typologie de Burton et al. (2011).

Deuxièmement, une autre limite présente concerne notre choix, de nouveau délibéré, d'étudier **une partie du modèle de St-Amand et al. (2017)**. En effet, dans son modèle, l'auteur présente quatre dimensions du sentiment d'appartenance. Nous avons pris la décision de nous focaliser sur une seule de celles-ci, à savoir celle sociale. Or, à travers l'analyse des données, nous avons observé que ces dimensions étaient reliées puisque celle participative a notamment été mentionnée par les étudiants. Nous prenons donc conscience qu'à l'avenir, il sera préférable de tenir compte des quatre dimensions.

Troisièmement, nous avons fait passer notre questionnaire **aux adultes étant toujours en formation en juin 2021**, c'est-à-dire à la fin de l'année scolaire. Cependant, certains ont abandonné la formation en cours de route. Il aurait été intéressant d'avoir leur point de vue parce qu'il se peut que ceux interrogés aient tous réussi à développer un sentiment d'appartenance sociale (SAS) et à mettre en place des stratégies volitionnelles. Cela pourrait expliquer l'avis relativement positif des étudiants et les profils volitionnels semblables. Dans les deux cas, nous avons donc affaire à un biais de sélection (Royer & Zarlowski, 2014). Si c'était à refaire, nous prendrions donc le temps de contacter les apprenants ayant abandonné la formation.

Quatrièmement, pour choisir l'échantillon, Kaufmann (2016) conseille que le chercheur soit **quelqu'un d'étranger aux informateurs**. Personnellement, nous ne connaissons pas les étudiants interrogés dans le cadre de ce mémoire. Cependant, un formateur de notre échantillon était notre maître de stage. Il se peut donc que certains participants ne se soient pas ouverts entièrement par peur que les résultats soient dévoilés. Il aurait été préférable d'interroger des étudiants ayant eu cours avec des formateurs que nous ne connaissons pas.

Cinquièmement, la **validité externe** de ce travail, qui renvoie à la transférabilité des résultats (De Ketele & Maroy, 2006), ne peut pas être qualifiée de bonne. En effet, nous avons rencontré des difficultés à interroger les apprenants du CPA, que ce soit à cause du contexte sanitaire ou de la fracture numérique de ce public. En effet, celle-ci a pu les décourager à accepter un entretien en ligne. Par conséquent, nous n'avons eu que sept étudiants et nous n'avons pas pu utiliser le principe de saturation (De Ketele & Maroy, 2006). De plus, pour rappel, **notre échantillon est qualifié de convenance**, car il a été conçu sur base des opportunités qui s'offraient à nous. Ce choix, délibéré, entrave notre capacité à transférer nos résultats (Royer & Zarlowski, 2014).

Sixièmement, les **conditions de passation du questionnaire** auraient également pu être améliorées. Pour rappel, les étudiants en auxiliaire de l'enfance (AE) ont pu passer le questionnaire en présentiel. Cependant, dans les deux groupes en aide familiale (AF), certains l'ont passé en ligne et d'autres en présentiel. D'une part, ceux ayant passé le questionnaire en ligne ont inévitablement eu des conditions de passation différentes, que ce soit au niveau des outils utilisés, mais également de l'environnement. D'autre part, le fait que certains aient pu le passer en présentiel, en notre compagnie, et d'autres non, crée encore des conditions différentes. Or, Parizot

(2012) conseille « d'homogénéiser les conditions de passation » (p.94), car toute modification peut influencer les données communiquées par les participants. C'est donc une limite de notre recherche.

En ce qui concerne les entretiens, ces derniers ont été menés en ligne sur la plateforme Teams. De nouveau, cette modalité crée des **conditions de passation** différentes puisque certains ont pu s'isoler dans une pièce tandis que d'autres étaient entourés de leurs enfants, de leur compagnon... Il se peut donc que les participants ne se soient pas entièrement dévoilés s'ils n'étaient pas seuls. Par ailleurs, le **moment de passation des entretiens** n'était de nouveau pas identique puisque certains l'ont passé en juin, d'autres pendant les vacances, et enfin d'autres à la rentrée (2021-2022). Or, plus on s'éloigne du mois de juin, et plus les impressions des étudiants seront modifiées. D'ailleurs, ceci peut expliquer pourquoi certains ont eu plus de difficultés à distinguer leurs idées d'hier (2020-2021) et d'aujourd'hui (2021-2022). Cet éloignement a donc impacté la qualité des informations récoltées.

Septièmement, la **barrière du vocabulaire** a également été une limite dans la récolte des données. En effet, avant de faire passer le questionnaire, nous l'avions envoyé à un formateur afin qu'ils s'assurent que le vocabulaire serait compris. Cependant, certains étudiants nous ont interpellée pendant la passation afin d'éclaircir la signification de certains mots et d'autres recherchaient ceux-ci sur Internet. Par conséquent, même si nous n'avons pas observé de questionnaire suspect, il se peut que certains mots n'aient pas été compris. À l'avenir, nous conseillons de faire remplir au préalable celui-ci à un étudiant ne faisant pas partie de l'échantillon, mais étant dans la même institution. Tester son instrument avait déjà été conseillé par Creswell (2007).

Par ailleurs, en ce qui concerne le **guide d'entretien**, celui-ci contenait quelques questions fermées, surtout dans celles de relance, même si nous demandions ensuite des explications supplémentaires. Ces questions sont à bannir selon Kaufmann (2016), car elles peuvent avoir pour conséquence que le participant se conformera aux catégories mises en avant par le chercheur, sans chercher plus loin. Le guide devra donc être retravaillé pour une recherche future.

Finalement, la dernière limite concerne la conduite des entretiens. En effet, Creswell (2007) précise qu'un bon interviewer est une personne qui va écouter plutôt que parler. Cependant, dans notre cas, les étudiants étaient peu bavards et ne comprenaient pas toujours les questions. Nous avons donc dû adapter notre manière

de conduire un entretien en accompagnant davantage l'étudiant, en le relançant et en lui reformulant les questions. Par conséquent, la place occupée par le chercheur était assez importante dans les entretiens, ce qui peut être une limite de notre recherche, même si cette attitude se justifie au regard de notre public.

3. Modélisation et pistes d'action

À travers tous les résultats présentés et discutés jusqu'ici, nous avons pu voir que le passage à l'hybridation peut engendrer de nombreuses difficultés. Dans cette partie, nous avons pour objectif de proposer des définitions plus approfondies des dimensions du sentiment d'appartenance sociale (SAS) et de dégager des pistes d'action pour favoriser celles-ci ainsi que la mise en place de stratégies volitionnelles. Ces pistes d'action se baseront sur le modèle (cf. figure 4) de la page suivante que nous avons pu établir sur base de nos résultats et de nos cadres théoriques. Celui-ci combine les différents facteurs intervenant dans ces dispositifs hybrides et pouvant influencer le SAS ainsi que les stratégies volitionnelles des étudiants. Les résultats issus de notre recherche ont donc été mis en interaction avec les dimensions des dispositifs hybrides (Bebbouchi & Jézégou, 2022 ; Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008) et celles du SAS (Brassard & Teutsch, 2014 ; Richer & Vallerand, 1998).

Dans notre modèle, nous observons que toutes les dimensions jouent un rôle pour développer un SAS, excepté celles d'ouverture et d'accompagnement métacognitif (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014). Cependant, les dimensions essentielles concernent la médiatisation, l'articulation des séances en présentiel et à distance (Burton et al., 2011), l'accompagnement fourni entre étudiants (Burton et al., 2011 ; Bebbouchi & Jézégou, 2022) et celui socio-affectif/motivationnel proposé par les professeurs (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008). En ce qui concerne l'utilisation de stratégies volitionnelles, l'accompagnement fourni par l'enseignant semble davantage jouer un rôle, surtout celui de type méthodologique et socio-affectif/motivationnel (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008).

Or, tous ces éléments sont très peu présents dans les dispositifs axés sur l'enseignement (scène, écran et gîte). Par contre, ils le sont de plus en plus lorsqu'on se dirige vers l'écosystème (Lebrun et al., 2014). Cela nous a conduit à penser que les dispositifs de type métro ou écosystème, plus orientés sur les relations (Jézégou, 2008) et l'apprentissage de l'étudiant (Lameul et al., 2014), seront les plus favorables à l'émergence d'un SAS et de stratégies volitionnelles.

Légende:

Noir → éléments influençant les dimensions du SAS (ils sont déduits de notre recherche sur base des apports de Peacock et al. (2020)).

Bleu → Caractéristiques volitionnelles (elles sont issues de notre recherche sur base des apports de Houart, Bachy et al. (2019) et de Houart, Méale et al. (2019)).

Blanc → Dimensions des dispositifs hybrides (Bebbouchi & Jézégou, 2022 ; Burton et al. 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008)

Mauve → Dimensions du SAS (Brassard & Teutsch, 2014 ; Richer & Vallerand, 1998).

✓ Influence tantôt positive et tantôt négative
✓ Influence positive
✗ Influence négative

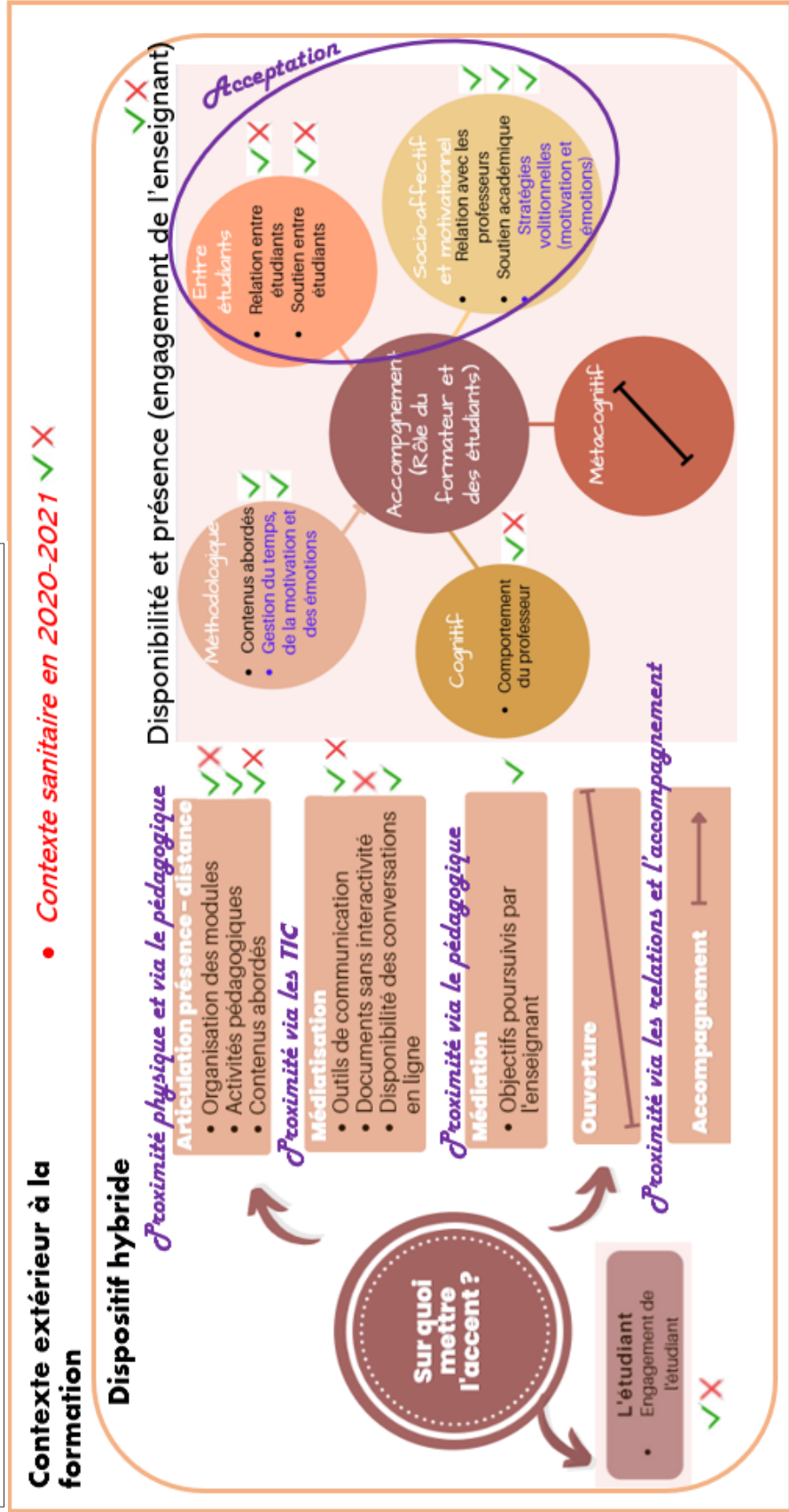


Figure 4 - Présentation de notre modèle, inspiré de Burton et al. (2011), de Peraya et al. (2014), de Houart, Bachy et al. (2019), de Richer et Vallerand (1998), de Quintin (2008), de Brassard et Teutsch (2014), de Peacock et al. (2020) et de Bebbouchi et Jézégou (2022).

Dans la partie théorique, nous avons présenté les dimensions du SAS. Cependant, leurs définitions sont encore très vagues et très floues. Nous aimerions donc proposer une définition sur base des données récoltées, et ainsi proposer des pistes d'action.

Le sentiment d'acceptation (Richer & Vallerand, 1998) est principalement influencé par les relations entretenues avec les étudiants et les enseignants. Par conséquent, dans notre étude, le sentiment d'acceptation renvoie au fait de se sentir respecté, inclus, libre de s'exprimer, écouté et compris. Oser poser des questions aux autres, être au clair sur le travail à effectuer à la maison et voir que l'enseignant s'adapte aux difficultés et au rythme de l'étudiant sont des facteurs indispensables.

Afin de favoriser ce sentiment, le professeur devra essentiellement veiller à entretenir de bonnes relations avec les apprenants (**dimension de l'accompagnement socio-affectif et motivationnel** (Burton et al., 2011 ; Quintin, 2008)). Cela ne signifie pas qu'il doit devenir ami avec eux, mais il doit être attentif à leur bien-être et rester ouvert aux difficultés qui surviennent pour les aider à y faire face et pour les encourager. Prendre le temps de faire un débriefing sur les séances de travail à distance est donc essentiel. Il devra également aider les étudiants à entretenir de bonnes relations (**dimension de l'accompagnement fourni entre étudiants** (Burton et al., 2011 ; Bebbouchi & Jézégou, 2022)). Afin d'y parvenir, il peut mettre en place un système de monitorat à distance entre ces derniers (Bédouret, 2003, as cited in Bebbouchi & Jézégou, 2022). De la sorte, ils pourront s'entraider, se partager leurs méthodes d'apprentissage, leurs difficultés... De plus, développer des compétences sociales chez les étudiants permettra d'instaurer un cadre dans lequel la bienveillance sera présente, mais les aidera également à communiquer, à collaborer, à écouter les autres...

En ce qui concerne le **sentiment de proximité** (Richer & Vallerand, 1998), nous y avons relevé plusieurs sous-catégories.

En premier lieu, en lien avec le sentiment d'acceptation, les étudiants peuvent se sentir proches des autres apprenants d'un point de vue **relationnel** (Brassard & Teutsch, 2014 ; Richer et Vallerand, 1998). Ce sentiment se développe en fonction de la possibilité de créer des liens, d'être là pour les autres, de s'intéresser à eux, de s'entraider, de partager des expériences vécues, mais aussi par la possibilité d'identifier des points communs avec le groupe. Ce sentiment sera favorisé par tout ce qui a été proposé ci-dessus (**dimension de l'accompagnement fourni entre étudiants**

(Burton et al., 2011 ; Bebbouchi & Jézégou, 2022)), en faisant en sorte qu'il y ait de bonnes relations au sein du groupe. En plus de cela, il est essentiel que des moments soient consacrés aux échanges plus informels, que ce soit en programmant des sorties extérieures en présentiel ou à travers des espaces virtuels dédiés uniquement aux apprenants à distance. Nous conseillons également de commencer l'année en préparant une séance au cours de laquelle tous les apprenants ont l'occasion de se rencontrer et de faire connaissance. Si celle-ci doit être réalisée à distance, cette séance peut être planifiée soit en visioconférence, soit par écrit si certains apprenants n'ont pas de connexion Internet illimitée. Par exemple, un mur virtuel, appelé Padlet (cf. annexe 12), pourrait être utilisé. Les étudiants viendraient le compléter afin de se présenter aux autres (loisirs, formations précédentes, parcours professionnels, raisons pour lesquelles ils se forment...). Ils pourraient notamment y insérer une photo d'eux.

Ensuite, les étudiants ont besoin de se sentir proches **physiquement** des autres (Brassard & Teutsch, 2014). Cela signifie que la présence de séances en présentiel est indispensable dans un dispositif hybride. Pour y parvenir, **la dimension** renvoyant à **l'articulation des séances en présentiel et à distance** (Burton et al., 2011) devra être prise en compte. De la sorte, l'organisation des cours doit privilégier au maximum les séances en présentiel afin de permettre l'émergence d'un sentiment de proximité physique. Si la création de petits groupes est nécessaire, les enseignants peuvent créer de nouveaux sous-groupes chaque semaine, et ce, afin que les étudiants puissent être en contact avec des profils variés.

Ensuite, nous avons remarqué que les étudiants manifestent le besoin de se sentir connectés aux autres à travers **l'exploitation de TIC** (Brassard & Teutsch, 2014). C'est bien **la dimension de médiatisation** (Burton et al., 2011) qui peut faire naître ce sentiment de proximité. Des outils de communication sont donc essentiels pour maintenir un contact à distance (Denis & Vandeput, 2007 ; Joris et al., 2017 ; Peacock et al., 2020). Dans le cadre d'une formation destinée à des étudiants en fracture numérique, une difficulté peut concerner l'accès au matériel (ordinateur, connexion Internet...). Par conséquent, il faut sonder les étudiants pour voir s'ils ont le matériel nécessaire, mais également les compétences utiles à l'utilisation de ces outils. Dans le cas où le prêt de matériel ne serait pas possible, il ne faut pas hésiter à exploiter tous les outils facilement utilisables sur un téléphone (Viber, Teams...) ou à leur mettre des locaux informatiques à disposition. Il est notamment intéressant de leur proposer des

formations sur ces outils afin qu'ils acquièrent toutes les compétences nécessaires (Joris et al., 2017). Toujours dans cette optique, il est préférable de développer un syllabus plus interactif, comprenant des quizz ou des vidéos. Celles-ci peuvent, par exemple, être téléchargées par les étudiants sur le site de formation et être consultées à la maison, et ce, afin de faire face aux éventuelles difficultés de connexion à Internet à domicile. Enfin, l'enseignant peut consacrer une plage horaire de la séance à distance à l'utilisation de FORUM de discussion sur les contenus travaillés seuls. De la sorte, les étudiants qui sont absents et/ou qui n'ont momentanément pas accès à Internet pourront parcourir les conversations et les questions posées plus tard.

Par ailleurs, nous avons observé qu'une proximité peut s'instaurer à travers le **dispositif pédagogique** en proposant des activités à dimension collective, en abordant des thèmes dans lesquels les étudiants pourront s'identifier et en proposant des activités et échanges lors desquels les étudiants se sentiront impliqués. De nouveau, la dimension **de l'articulation des séances en présentiel et à distance** (Burton et al., 2011) joue un rôle à travers les activités proposées. En effet, il faut veiller à mettre en place des activités variées, à distance et en classe, à réaliser de manière individuelle, collective ou en sous-groupe. Pouvoir collaborer avec d'autres apprenants est essentiel, notamment pour soutenir le tutorat de solidarité (Papi, 2014 as cited in Bebbouchi & Jézégou, 2022). Cependant, il faut laisser à l'apprenant des moments où il peut travailler seul, à l'abri du regard des autres, pour faire le point sur ses apprentissages. Enfin, relier les activités d'apprentissage et les contenus des cours au vécu des étudiants ainsi qu'à leurs centres d'intérêt sera idéal pour les encourager à s'investir et à s'ouvrir aux autres. Pour rappel, cet engagement s'avère essentiel pour développer un sentiment d'appartenance sociale (SAS) (Peacock et al., 2020).

De plus, nos résultats montrent que cette proximité peut être entendue en termes **d'accompagnement**, car les enseignants doivent être présents, disponibles et aider les étudiants dans leurs difficultés (scolaires ou personnelles). Nous allons donc parcourir les différents types d'accompagnement possibles (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008). Cependant, dans tous les cas, celui-ci doit se faire principalement pendant les heures de cours ou éventuellement durant les heures prévues par l'institution à cet effet. En effet, un enseignant peut vite se retrouver à soutenir les étudiants, et ce, à toute heure, même en soirée. Par conséquent, il est pertinent d'établir un cadre quant aux heures où les étudiants peuvent les contacter,

mais également une ligne de conduite quant à la manière de procéder. De la sorte, la charge de travail de l'enseignant sera limitée et les étudiants n'auront pas peur de les déranger. Si l'institution ne prévoit pas de plage horaire lors desquelles un accompagnement pourra être fourni en dehors des cours, l'enseignant peut, de lui-même, planifier différentes séances qui ne seraient pas destinées à l'acquisition de nouveaux contenus, mais bien à l'accompagnement, métacognitif, cognitif, méthodologique, socio-affectif et motivationnel.

Les trois premiers types d'accompagnement (**méthodologique, métacognitif et cognitif** (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014)) ne sont pas les plus importants pour développer un sentiment de proximité. Cependant, pouvoir poser des questions à l'enseignant et se sentir accompagnés par celui-ci dans ces domaines est perçu positivement par les étudiants. Afin d'accompagner au mieux les apprenants, l'enseignant peut les encourager à avoir avec eux un petit carnet dans lequel ils pourraient noter leurs doutes, leurs craintes, leurs questions et leurs difficultés lors des séances en distanciel. Ainsi, les apprenants pourront aller vers les formateurs avec leurs difficultés lors des séances de cours. Proposer des moments lors desquels les étudiants pourront réfléchir à leur manière d'apprendre et consacrer 10 minutes lors de chaque séance aux questions-réponses seront donc des alternatives intéressantes pour dispenser cet accompagnement.

Par ailleurs, **l'accompagnement socio-affectif et motivationnel** (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008) est très important afin d'aider les apprenants à faire face à leurs difficultés scolaires et personnelles. Nous conseillons aux formateurs d'entamer chaque séance de cours par un petit Wooclap dans lequel il peut demander aux étudiants d'identifier leur humeur, leur niveau de fatigue... et ce, dans le but de les encourager à tenir le coup. Ces petits moments d'attention seront perçus positivement par les étudiants. Cependant, le rôle de l'enseignant n'est pas d'être présent à tout moment de la journée et de la nuit pour ses élèves et dans certains cas, les difficultés rencontrées ne relèvent pas de sa responsabilité. Au sein du CPA, le professeur peut rediriger les étudiants vers le conseiller en orientation et en guidance qui pourra soit les aider (en cas de difficultés scolaires), soit les réorienter vers un service d'aide le cas échéant (difficultés personnelles).

En conclusion, peu importe le type d'accompagnement fourni, l'enseignant doit être présent et disponible lors des séances de cours programmés à distance. Cette présence peut être manifestée en organisant des visioconférences, mais ce n'est pas le seul moyen. En effet, mettre de petits messages d'encouragement, poser des questions sur un forum de discussion, proposer des quizz et envoyer des vidéos sont autant de méthodes possibles.

En ce qui concerne les **caractéristiques volitionnelles** des étudiants, nous avons émis l'hypothèse qu'apprendre à gérer leur temps pourrait les aider à se lancer moins difficilement dans les tâches. En effet, la gestion du temps est essentielle pour qu'ils apprennent à organiser correctement leurs séances de travail nécessitant beaucoup de ressources (Cosnefroy, 2010a). Pour ce faire, ce sera la dimension de **l'accompagnement méthodologique** (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014) qui sera importante. En effet, proposer des modèles de planning, alternant des moments de repos, de travail et de loisir, ainsi qu'accompagner les étudiants dans l'élaboration de celui-ci est essentiel. Dans l'institution CPA, ces moments de planification pourraient être réalisés pendant les cours de méthodologie dispensés par le conseiller en orientation et en guidance. En ce qui concerne les stratégies émotionnelles et motivationnelles, **l'accompagnement socio-affectif et motivationnel** (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008) sera, de nouveau, primordial. Par conséquent, comme conseillé précédemment, il est important de prendre 10 minutes au début de chaque séance pour sonder l'humeur des étudiants et de leur proposer des techniques pour gérer leurs émotions et leur motivation.

Conclusion et perspectives

Ce mémoire est l'aboutissement des réflexions ayant émergé dans un contexte inédit, à savoir celui de la crise sanitaire apparue en mars 2020. Celle-ci a eu de multiples conséquences dans le monde de l'enseignement et de la formation. Les enseignants ont dû adopter de nouvelles pratiques pédagogiques pour assurer la continuité pédagogique, et ce, dans l'urgence. Les étudiants, quant à eux, ont dû apprendre à travailler à distance. De nombreuses questions sont donc survenues en tant que praticienne, mais également en tant que chercheuse en devenir.

Maintenant que nous arrivons au terme de ce mémoire, il nous semble important de revenir sur notre objectif de départ. Celui-ci était de déterminer comment les apprenants en formation dans l'institution Cours Professionnels pour Adultes (CPA) ont vécu le fait de suivre des cours dans un contexte d'hybridation forcée tout au long de l'année 2020-2021. Notre ambition a été alimentée à travers la littérature portant sur les dispositifs hybrides et leurs dimensions. Deux concepts ont fini par attirer notre attention, à savoir celui du sentiment d'appartenance sociale (SAS) et celui des stratégies volitionnelles. Cependant, nous avons très vite été confrontée à l'impossibilité d'analyser en détail ces deux variables dans le cadre d'un mémoire. Par conséquent, nous nous sommes focalisée sur le SAS des étudiants et nous avons brièvement abordé les caractéristiques volitionnelles de ceux-ci.

À l'issue de ce mémoire, nous avons répondu à notre question de recherche, qui était la suivante : ***Dans un contexte d'hybridation forcée, quel est le sentiment d'appartenance sociale des adultes en formation dans l'enseignement en promotion sociale et en situation de précarité ?***

En effet, nous avons identifié que le sentiment d'acceptation a été évalué positivement, tandis que le sentiment de proximité l'a été plus négativement, car les dispositifs hybrides ont tendance à faire naître un sentiment de solitude. De plus, notre modèle a permis de caractériser ce sentiment de proximité, qui peut être entendu d'un point de vue physique ou relationnel. De plus, il peut être ressenti à travers l'utilisation de TIC, l'accompagnement fourni ou les activités pédagogiques proposées.

Ensuite, nous avons identifié différents facteurs pouvant expliquer l'évaluation générale faite par les étudiants. Ces éléments se rapportaient aux mesures sanitaires, aux relations entretenues dans l'institution, mais aussi au soutien présent entre

apprenants et à celui fourni par les enseignants. De plus, l'engagement de l'étudiant et du formateur, la culture d'apprentissage et les outils de communication exploités ont également influencé le sentiment d'appartenance sociale (SAS). Enfin, sur base de ces résultats, nous avons pu établir un modèle qui met en avant les dimensions des dispositifs hybrides auxquelles le formateur doit porter attention pour développer un SAS : l'articulation des séances en présentiel et à distance, la médiatisation (Burton et al., 2011), l'accompagnement fourni entre étudiants (Burton et al., 2011 ; Bebbouchi & Jézégou, 2022) et celui socio-affectif/motivationnel fourni par les professeurs (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008).

De ce mémoire, nous retenons aussi l'importance de développer ce SAS, que ce soit pour le bien-être personnel de l'étudiant, pour l'ambiance dans le groupe, pour se sentir soutenu ou pour poursuivre sa formation.

Par la suite, notre recherche s'est intéressée aux stratégies volitionnelles. Le fait de se lancer dans une tâche est un obstacle rencontré par de nombreux étudiants. Par conséquent, le formateur peut aider ces derniers à mettre en œuvre des stratégies pour gérer leur temps ainsi que pour agir sur leurs émotions et leur motivation. Pour ce faire, l'accompagnement méthodologique et celui socio-affectif/motivationnel (Burton et al., 2011 ; Peraya et al., 2014 ; Quintin, 2008) sont essentiels.

En ce qui concerne l'hybridation, l'avis général des étudiants est négatif. On peut donc conclure, à la fin de ce mémoire, qu'il est préférable de conserver des dispositifs en présentiel pour ce type de public. Néanmoins, si l'hybridation est nécessaire, ce mémoire présente différentes pistes permettant de développer un SAS.

Enfin, à travers les résultats obtenus, nous avons pu esquisser les prémisses de perspectives de recherches. En effet, il serait intéressant de comparer le SAS d'étudiants suivant des dispositifs dans des contextes différents (hybridation, distanciel, présentiel...). De la sorte, nous pourrions identifier en quoi le contexte influence son développement. De plus, il est pertinent de s'interroger sur la manière dont les dispositifs hybrides de l'enseignement en promotion sociale peuvent être caractérisés afin de mettre à jour la typologie de Burton et al. (2011). Pour terminer, sur le plan pédagogique, la dimension de l'accompagnement semble revêtir une grande importance pour développer des stratégies volitionnelles. Étudier ce concept plus en détail serait donc intéressant pour approfondir et renforcer davantage cette dimension dans les dispositifs hybrides.

Bibliographie

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31. Retrieved from http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/manadon_ch.pdf
- Bachy (2014). Enseigner et apprendre en ligne. De quoi est-il question et quels sont les enjeux pour l'enseignement et l'apprentissage ? *Éducation & Formation*, (e-302), 86-91. Retrieved from <https://vu.fr/AxqB>
- Baillet, D., Dony, S., Houart, M., Poncin, C., & Slosse, P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. In B. Noël & S.C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp.159-175). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bebbouchi, D., & Jézégou, A. (2022). L'entraide d'étudiants dans l'apprentissage en ligne : le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2011). Une analyse de l'équité d'un enseignement en ligne. *Distances et savoirs*, 1(1), 97-129. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-97.htm>
- Borges, C., & Tardif, M. (2020). Introduction au dossier - Faire école en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4-hors-série), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.684>

- Brassard, C., & Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs*, 2(5), s.d. <https://doi.org/10.4000/dms.646>
- Broonen, J. P. (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 74(2), 3-17. <https://doi.org/10.3917/cips.074.0003>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- CARTographie des ENseignements Numériques. (n.d.). *De quel type de dispositif hybride êtes-vous le plus proche ?*. Retrieved from www.pedagosup.fr/carenn/
- Chaieb Achour, A. (2012). L'impact du sentiment d'appartenance sur l'achat du produit partagé et du produit national. *Recherches en Sciences de Gestion*, 91(4), 59— 81. <https://doi.org/10.3917/resg.091.0059>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Ciotti, M., Ciccozzi, M., Terrinoni, A., Jiang, W.C., Wang, C.B., & Bernardini, S. (2020). The COVID-19 pandemic. *Critical Reviews in Clinical Laboratory Sciences*, 57(6), 365-388. <https://doi.org/10.1080/10408363.2020.1783198>
- Conter, B., & Maroy, C. (1999). Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, (2), 1-28. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603943/document>

- Cosnefroy, L. (2010a). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Cosnefroy, L. (2010b). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>
- Cours Professionnels pour Adultes. (n.d.), *Vade-mecum* [PDF]. Retrieved February 12, 2022 from http://cpa-charleroi.be/docs/Vade_mecum.pdf
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. London : Sage.
- Décret organisant l'enseignement de promotion sociale. (1991). *Moniteur belge*, 25 juin, p.14171.
- De Ketele, J.M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. In L. Paquay, M. Crahay, & J.M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck.
- Delacharlerie, A. (2021). *Baromètre 2021 de maturité numérique des citoyens wallons*. Liège, Belgique : Agence du numérique.
- Denami, M., & Marquet, P. (2015). Le sentiment d'isolement en formation ouverte à distance (FOAD) : quelle réalité, quelles conséquences ? *Frantice*, (10), 47-63. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/280648735>
- Denis, B., & Vandeput, E. (2007). Former des adultes aux technologies de la formation. Un curriculum de formation flexible recourant à des scénarios pédagogiques variés d'usage des TICE. *Distances et savoirs*, 5(3), 393-406. <https://doi.org/10.3166/ds.5.393-406>

- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A., & Temperman, G. (2016). Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance. In B. Noël & S.C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp.95-108). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Depover, C., Quintin, J. J., Brun, A., & Decamps, S. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, 2(1), 39-52. <https://doi.org/10.3166/ds.2.39-52>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4-Hiver), 47-58. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Dumont, A. (2021). *Projet de mémoire*. Retrieved from Université catholique de Louvain, <https://moodle.uclouvain.be>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *L'enseignement de promotion sociale : un acteur majeur de l'enseignement tout au long de la vie. Analyse quantitative*. Retrieved from Fédération Wallonie-Bruxelles http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14378
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Groupe de recherche inter universitaire sur les Actions d'Accompagnement Pédagogique, leur Typologie et leur Évaluation (2010). *Bienvenue sur le site AdAPTE*. Retrieved May 15, 2021 from www.adapte.be
- Hall, S., & Villareal, D. (2015). The Hybrid Advantage: Graduate Student Perspectives of Hybrid Education Courses. *International Journal of Teaching and Learning*

in *Higher Education*, 27(1), 69-80. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069791.pdf>

Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ripes.1246>

Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C., & Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ripes.2061>

Houart, M., Mele, G., & Willems, E. (2019). Questionnaire sur les stratégies de mise au travail et de maintien de l'effort. MOOC - Visez la réussite - Devenez un super étudiant ! Module 1. Adapté de Houart, M. (2017). *Réussir sa première année d'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Interview de Berthiaume Denis : De la continuité pédagogique à la transformation pédagogique [Podcast]. (2020). Retrieved from <https://podcast.ausha.co/pedagoscope/de-la-continuite-a-la-transformation-pedagogique>

Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343-364>

Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Éducation & Formation*, (e-301), 55-74. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01478941/document>

- Joris, N., Noben, N., Rappe J. & Bonni, J., & Denis, B. (2017). *Recherche sur les besoins de formation en e-learning pour adultes, dans la perspective de leur développement dans l'enseignement de promotion sociale*. Retrieved from https://www.criba.ulg.ac.be/sites/default/files/blog-docs/besoins-de-formation-en-elearning-en-ps-rapport-final-de-recherche_2.pdf
- Kaufmann, J.C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail : Rapidité, souplesse, empathie. In J.C., Kaufmann (Ed.), *L'entretien compréhensif* (pp. 33-58, 4^{ème} ed.). Paris : Armand Colin.
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, (e-301), 99-113. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/285740221>
- Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Lebrun, M., Peraya, D., Peltier, C., & Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation & Formation*, (e-301), 55-74. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/263083448>
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur.
- Lemaigre, T. (2016). Enseignement de promotion sociale, une culture de l'inachèvement. *La Revue Nouvelle*, 8(8), 6-9. <https://doi.org/10.3917/rn.168.0006>
- Liénard, G., & Pirson, J. (2011). *Agir dans la crise : enjeux de l'enseignement de promotion sociale*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

- Mason, R.D. (2016). Improving outcomes for adult learners (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology). Retrieved from https://eprints.qut.edu.au/95505/1/Russell_Mason_Thesis.pdf
- Meyer, F., & Sanchez, E. (2016). Vers des dispositifs de formation hybrides en enseignement. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp.125-139). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Mohib, N. (2018). Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride : le rôle de l'évaluation. *Distances et médiations des savoirs*, 22, 1-16. <https://doi.org/10.4000/dms.2210>
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V.J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 72. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Moscarola, J. (2018). Questionnaires et questionnaire en ligne. In F. Chevalier, M.L. Cloutier, N. Mitev (eds.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 201-217). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0201>
- Parizot, I. (2012). L'enquête par questionnaire. In S. Paugam (éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Peacock, S., Cowan, J., Irvine, L., & Williams J. (2020). An Exploration Into the Importance of a Sense of Belonging for Online Learners. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 18-35. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation : étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ?

- Comment ? *Éducation & Formation*, (e-301), 55-74. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R., & Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. In *Quelle université pour demain ?*. Symposium conducted at the meeting of AIPU, Université du Québec à Trois-Rivières. Retrieved from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21733>
- Pirson, J. (2021). L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (123), pp.1-89. Retrieved from https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/cahier_123.pdf
- Poncin, C., Baillet, D., Houart, M., Lanotte, A-F. & Slosse, P., (2017). Analyse du soutien spécifique des stratégies volitionnelles dans la réalisation de tâches académiques : synthèse, réalisation d'exercices, mémorisation. In S. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (pp.85-114). Québec : Presses de l'Université du Québec (PUK).
- Quintin, J-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* (Doctoral dissertation, Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal - Grenoble III). Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4è éd.). Paris : Dunod.
- Richer S., & Vallerand R. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*,

- 48, 129-37. Retrieved from
<https://www.researchgate.net/publication/306292863>
- Royer, I., & Zarlowski, P. (2014). Échantillon(s). In R. Thiétart (ed.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 219-260). Paris : Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0219>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111. Retrieved from
<https://www.researchgate.net/publication/237504691>
- Snow, R.E., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310). Macmillan Library Reference Usa; Prentice Hall International.
- Soyer, L., & Tanda, N. (2016). Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants à la recherche. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?*, 3(1), 27-42. Retrieved from <https://ii1.su/e2J7Z>
- St-Amand, J., Bowen, F., & Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école. *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-32. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90002333>
- Vertongen, G., Bourgeois, T., Nils, F., Viron, F.D., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(1), 25-44.
<https://doi.org/10.4000/osp.1829>

Index des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 — Composition de l'échantillon en fonction du sexe des participants et de leur section | 47 |
| Tableau 2 — Caractéristiques des participants ayant mené un entretien | 48 |
| Tableau 3 — Moments des entretiens avec les étudiants | 49 |
| Tableau 4 — Grille d'analyse des entretiens | 52 |
| Tableau 5 — Tableau reprenant les effectifs des participants en fonction du profil volitionnel choisis | 55 |
| Tableau 6 — Tableau reprenant les effectifs par catégorie de stratégies volitionnelles | 56 |
| Tableau 7 — Représentation des effectifs en fonction du positionnement des étudiants sur chaque item de l'échelle de Richer et Vallerand (1998) | 57 |

Index des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 — Organisation de l'enseignement de promotion sociale (FWB, 2017)..... | 13 |
| Figure 2 – « Continuum entre Présence/Distance et continuum Sans technologie/Avec technologie » (Bachy, 2014, p.87) | 19 |
| Figure 3 - « Architecture des stratégies d'autorégulation » (Cosnefroy, 2010a, p.24-25) | 34 |
| Figure 4 - Présentation de notre modèle, inspiré de Burton et al. (2011), de Peraya et al. (2014), de Houart, Bachy et al. (2019), de Richer et Vallerand (1998), de Quintin (2008), de Brassard et Teutsch (2014), de Peacock et al. (2020) et de Bebbouchi et Jézégou (2022). | 89 |

Index des abréviations

CPA : Cours Professionnels pour Adultes

SAS : Sentiment d'appartenance sociale

EPS : Enseignement en promotion sociale

AE : Auxiliaire de l'enfance

AF : Aide familiale

ARE : Adultes en Reprise d'Études

UE : Unité d'enseignement

VAE : valorisation des acquis de l'expérience

TIC : technologies de la communication et de l'information

Table des annexes

Les annexes se trouvent dans un autre document. Voici le lien pour y accéder :

https://uclouvain-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/al_dumont_student_uclouvain_be/Ef4-kIsT7XFNjsibDVChrZMBUwM0Ro1B3BRZbwLjX1nOEg?e=MGqF4W

| | |
|--|----|
| Annexe 1 - Composantes d'un dispositif hybride | 3 |
| Annexe 2 - Récapitulatif des six dispositifs | 4 |
| Annexe 3 - Radars associés à chaque dispositif..... | 5 |
| Annexe 4 - Échelle sur le sentiment d'appartenance sociale (SAS) | 6 |
| Annexe 5 - Taxonomie des stratégies volitionnelles..... | 7 |
| Annexe 6 - Enquête pour les formateurs | 12 |
| Annexe 7 - Questionnaire en version papier pour les étudiants | 20 |
| Annexe 8 - Questionnaire en ligne pour les étudiants..... | 27 |
| Annexe 9 - Guide d'entretien pour les étudiants..... | 48 |
| Annexe 10 - Présentation des étudiants..... | 52 |
| Annexe 11 - Exemple de codage ouvert..... | 56 |
| Annexe 12 - Exemple d'un Padlet..... | 57 |

Suite à l'arrivée de la COVID-19 en mars 2020, les établissements d'enseignement et de formation se sont vu imposer de nombreuses mesures afin de limiter la propagation du virus. Dans un tel contexte, ils ont été contraints de développer de nouveaux dispositifs afin d'assurer la continuité pédagogique tout au long de l'année 2020-2021. Dans l'institution « Cours Professionnels pour Adultes », ce sont des modalités de formations hybrides qui furent adoptées. Or, celles-ci n'ont pas que des impacts positifs. D'une part, l'étudiant peut avoir des difficultés à s'engager dans une tâche à domicile (Houart, 2017). D'autre part, il peut être tenté d'abandonner la formation s'il s'y sent seul (Brassard & Teutsch, 2014).

C'est dans ce contexte que nous avons voulu nous intéresser aux ressentis des adultes ayant suivi des dispositifs hybrides tout au long de l'année scolaire. Après une revue de la littérature, centrée sur les apports de la recherche de Hy-Sup (Burton et al., 2011 ; Charlier et al., 2006 ; Lebrun et al., 2014), de Richer et Vallerand (1998), de Houart, Bachy et al. (2019) et plus récemment de Peacock et al. (2020), nous avons fait le choix d'étudier le sentiment d'appartenance sociale d'adultes en formation dans de tels dispositifs au cours de l'année 2020-2021 et d'identifier leurs caractéristiques volitionnelles.

Dans ce but, nous avons réalisé une étude de cas où nous recourons à des statistiques descriptives pour identifier les caractéristiques volitionnelles des étudiants et leur sentiment d'appartenance globale. Ensuite, à travers des entretiens semi-directifs, nous avons identifié les facteurs influençant celui-ci.

Nos analyses montrent que dans un contexte d'hybridation forcée, les étudiants ont développé un faible sentiment d'appartenance sociale, en lien avec la faible proximité sociale induite par les mesures sanitaires. Ce sont principalement les relations entretenues avec les autres, le soutien reçu, l'engagement de l'apprenant et des enseignants ainsi que la culture d'apprentissage qui ont influé sur le développement de ce sentiment. Notre étude montre aussi que ce contexte a mis en détresse les étudiants au profil volitionnel qui se caractérise par une difficulté à se lancer dans une tâche, même s'ils ont tendance à la terminer une fois qu'elle est entamée. Enfin, sur base de ces résultats, nous avons réalisé une modélisation afin de mettre en interaction les trois concepts étudiés et afin d'en dégager des pistes pédagogiques.

Au terme de ce mémoire, différentes perspectives de recherches ont pu émerger : quelles différences peut-on observer au niveau du sentiment d'appartenance sociale d'étudiants suivant des formations dans des contextes différents ? Quelles sont les caractéristiques spécifiques aux dispositifs hybrides mis en œuvre dans l'enseignement en promotion sociale ? Quelles sont les difficultés volitionnelles rencontrées par les étudiants pour se mettre au travail à distance ? Ce sont autant de questions pour lesquelles les réponses seront enrichissantes à la fois pour les chercheurs et les praticiens.

Mots-clés : sentiment d'appartenance sociale, hybridation forcée, continuité pédagogique, enseignement en promotion sociale.