

Faculté de santé publique

Comment les étudiants en reprise d'étude ont-ils vécu l'enseignement à distance en temps de pandémie ?

Mémoire réalisé par
Issam El Bejjati

Promoteur
Walter Hesbeen

Année académique 2022-2023
Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée

Faculté de santé publique

Comment les étudiants en reprise d'étude ont-ils vécu l'enseignement à distance en temps de pandémie ?

Mémoire réalisé par
Issam El Bejjati

Promoteur
Walter Hesbeen

Année académique 2022-2023
Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite adresser mes remerciements les plus chaleureux au Professeur Walter Hesbeen. Son professionnalisme, sa disponibilité et ses conseils avisés ont été d'une valeur inestimable tout au long de mon travail. Sa contribution a été essentielle pour orienter mes recherches et améliorer la qualité de ce mémoire.

Je tiens par ailleurs à exprimer ma profonde reconnaissance envers ma compagne. Sa présence constante tout au long de mes études et son soutien indéfectible durant l'élaboration de ce mémoire ont été d'une importance capitale. Son encouragement et sa compréhension ont été des sources de motivation essentielles pour moi.

J'adresse également un immense merci à toutes les personnes qui ont accepté de participer à mon étude ou qui m'ont aidé à trouver des participants. Leur contribution généreuse et leur engagement ont permis de rendre cette recherche possible. Leur temps, leurs idées et leur coopération ont été des éléments précieux pour la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui m'ont apporté leur soutien et leurs encouragements tout au long de cette aventure académique. Leur présence bienveillante a été un moteur essentiel pour mener à bien ce travail.

Plagiat

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie.

Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave sanctionnée par l'Université catholique de Louvain.

Table des matières

Liste des abréviations	10
Introduction	11
I. Revue de la littérature scientifique	16
1. Les origines de la formation à distance (FAD)	17
1.1. Définition	17
1.2. La FAD au fil des générations	17
1.3. Les concepts clés de la FAD	18
1.4. Typologies	20
1.5. Les points forts d'enseigner à distance	21
1.6. Les freins de la FAD	22
2. Développement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE)	23
2.1. Définition	23
2.2. Développement des compétences numériques	23
2.3. L'intérêt des TIC	25
2.4. Vers une littératie numérique ?	27
3. TICE et apprentissage, synergie ou opposition ?	29
3.1. Les théories d'apprentissage	29
3.1.1. <i>Béhaviorisme</i>	29
3.1.2. <i>Constructivisme</i>	30
3.1.3. <i>Socio-constructivisme</i>	30
3.1.4. <i>Connectivisme</i>	31
3.2. Relation entre les théories de l'apprentissage et TIC	31
4. L'impact des TICE sur la motivation	32
4.1. Définition	32
4.2. Relation entre les TICE et la motivation des étudiants	33
4.3. Relation entre les TICE et la motivation des enseignants	35

5. L'impact de la FAD dans le contexte de la pandémie du Covid-19	36
5.1. Défis de l'école à distance : les inégalités accentuées par la Covid-19 et la fracture numérique	36
5.2. Une transition vers un enseignement à distance d'urgence	38
5.3. Transformation de l'apprentissage des étudiants grâce aux TIC	39
II. Méthodologie	41
1. Choix de l'étude	41
2. Présentation du contexte d'étude	42
3. Échantillonnage	43
3.1. Adultes en reprise d'étude (ARE)	43
3.1.1. Âge	43
3.1.2. Interruption dans le cursus de formation	43
3.1.3. Responsabilités multiples à assumer	44
3.1.4. Diplôme au préalable	44
3.1.5. Modalités d'aménagement de la formation	44
3.1.6. Proposition d'une définition en Belgique	45
3.1.7. Critères d'inclusion	45
3.1.8. Critères d'exclusion	45
3.1.9. Saturation de l'échantillon	45
3.2. Témoins privilégiés	46
4. Outils de collecte des données	46
5. Conception de l'outil	47
6. Démarche de recherche	48
7. Mise en application des entretiens	48
8. Traitement et analyse des données	49
9. Considération éthique	49
III. Témoins privilégiés	50
1. Descriptif de l'échantillon	50
2. Analyse des entretiens	50

2.1. Les retours des étudiants de l'UCL sur l'EAD selon Voglaire : motivations, difficultés et facilités	51
2.1.1. <i>Expériences négatives</i>	51
2.1.2. <i>Expériences positives</i>	52
2.1.3. <i>Synthèse</i>	52
2.2. Le vécu des ARE en FAD : perceptions et réalités, le cas de la FOPES	53
2.2.1. <i>Fracture numérique</i>	53
2.2.2. <i>Limites pédagogiques</i>	54
2.2.3. <i>Problèmes de concentration</i>	54
2.2.4. <i>Les bénéfices de la FAD</i>	54
2.2.5. <i>Recommandations, limites, perspectives</i>	55
2.3. Les enjeux et les perspectives de la FAD : une analyse depuis la pandémie	56
2.3.1. <i>La FAD complémentaire à l'enseignement traditionnel</i>	56
2.3.2. <i>Méconnaissance et représentations de la FAD en Belgique</i>	57
2.3.3. <i>Les enjeux de la FAD en période de crise</i>	57
2.3.4. <i>Une préparation indispensable</i>	58
2.3.5. <i>Distance Teaching vs Distance Learning</i>	58
2.3.6. <i>Un design pédagogique spécifique pour une véritable expérience</i>	59
2.3.7. <i>Modèle HYFLEX : approche d'enseignement idéal</i>	59
2.3.8. <i>Perspective</i>	60
2.4. Les retours des étudiants et des professeurs de la FSP sur l'EAD	61
2.4.1. <i>Adultes en reprise d'étude : un public spécifique ?</i>	61
2.4.2. <i>Retours négatifs des étudiants</i>	62
2.4.3. <i>Retours positifs des étudiants</i>	62
2.4.4. <i>Une préférence pour une approche d'enseignement comodal et asynchrone</i>	63
2.4.5. <i>La liberté académique des enseignants</i>	64
2.4.6. <i>Retours des enseignants</i>	64
2.4.7. <i>Perspective</i>	65
IV. Résultats	66
1. Descriptif de l'échantillon	66
2. Analyse des entretiens	67

2.1. Besoins, profils et défis variés	67
2.2. Ressentis et expériences des ARE	69
2.2.1. <i>Expériences négatives</i>	69
2.2.1.1. <i>Problèmes de connexion</i>	69
2.2.1.2. <i>Problèmes de concentration</i>	70
2.2.1.3. <i>Sentiment de solitude</i>	71
2.2.2. <i>Expérience positives</i>	72
2.2.2.1. <i>Flexibilité géographique</i>	72
2.2.2.2. <i>Accessibilité</i>	73
2.2.2.3. <i>Aspects organisationnels</i>	74
2.3. Impact de la pandémie sur l'apprentissage	75
2.3.1. <i>Transition vers l'enseignement en ligne</i>	75
2.3.1.1. <i>Utilisation d'outils numériques par les apprenants</i>	75
2.3.1.2. <i>Manque d'accompagnement</i>	77
2.3.2. <i>Accès aux ressources</i>	78
2.3.2.1. <i>Ressources personnelles</i>	78
2.3.2.2. <i>Ressources matérielles</i>	79
2.3.3. <i>Évolution et intégration de nouveaux dispositifs d'enseignement</i>	80
2.3.3.1. <i>Présentiel</i>	80
2.3.3.2. <i>Distanciel</i>	82
2.3.3.3. <i>Comodal</i>	84
2.4. Impact de la formation à distance sur l'enseignement	85
2.4.1. <i>Impact sur la pédagogie</i>	85
2.4.1.1. <i>Utilisation d'outils numériques par les enseignants</i>	85
2.4.1.2. <i>Fibre pédagogique</i>	87
2.4.1.3. <i>Approche pédagogique</i>	87
2.4.1.4. <i>Flexibilité pédagogique</i>	89
2.4.2. <i>Impact sur les interactions et la participation</i>	90
2.4.2.1. <i>Entre les étudiants</i>	90
2.4.2.2. <i>Entre les étudiants et enseignants</i>	90
2.4.2.3. <i>Cours pratique et cours magistraux</i>	91

2.4.3. <i>Impact sur la motivation des apprenants</i>	92
2.5. Avis des ARE	94
V. Discussion	96
1. Réflexion critique des résultats	96
1.1. Constat 1: Une préférence pour le comodal par rapport à leur besoin	96
1.2. Constat 2: Une expérience différente aux dispositifs en ligne	98
1.3. Constat 3: Des approches plus adaptées en terme d'interaction	99
2. Recommandations	101
2.1. Encourager l'approche d'enseignement comodale	101
2.2. Encourager un environnement numérique favorable	101
2.3. Créer un environnement d'apprentissage interactif et collaboratif	102
2.4. Explorer d'autres recherches sur le sujet	103
3. Réflexion personnelle	104
4. Limites et forces de l'étude	106
4.1. Limites	106
4.2. Forces	108
Conclusion	109
Bibliographies	111

Liste des abréviations

ARE : Adultes en reprise d'étude

EAD : Enseignement à distance

ET : Enseignement traditionnel

FAD : Formation à distance

FOPES : Faculté ouverte de politique économique et sociale

FSP : Faculté de Santé Publique

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

HYFLEX : Hybrid Flexible

LLL : Louvain Learning Lab

MSP : Master en Science de la Santé Publique

NTIC : Nouvelles Technologie de l'information et de la communication

TIC : Technologie de l'information et de la communication

TICE : Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation

UCL : Université Catholique de Louvain

Introduction

La pandémie du Covid-19, maladie hautement contagieuse causée par le virus SARS-CoV-2 apparue en Europe en début d'année 2020, a eu pour conséquence un confinement imposé à l'ensemble de la population belge à partir de mars 2020 et donc une suspension des cours pour tous les étudiants (Baudoin et al. 2020). Afin d'assurer la continuité pédagogique, les enseignants se sont tournés vers un apprentissage 100% à distance (Six, 2020). Cette pandémie a en conséquence favorisé l'intégration massive du numérique dans toutes les disciplines (Kozarenko, 2020). Même si les réformes et plans stratégiques régionaux et communautaires prévoient d'accorder une place importante aux compétences numériques dans les disciplines scolaires ainsi qu'aux compétences technologiques dans le domaine d'apprentissage, le Baromètre 2018 *Éducation et numérique* (Digital Wallonia, 2018) indique que les niveaux d'équipement matériel dans l'enseignement scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) restent très faibles (13 à 17%) par rapport à ceux de nos voisins (35,3% en France et 56,5% en Flandre). Par ailleurs, parmi ces établissements, moins de 50% des locaux bénéficiaient d'une connexion internet malgré le fait que 9 établissements sur 10 en soient équipés. Il apparaît également que seulement 15 à 17% du réseau Wifi est accessible alors qu'il est implémenté dans 75 à 80% (Delforge et al. 2022).

Ensuite, une telle compétence demande la présence d'une personne-ressource chargée du numérique, ce dont la moitié des établissements en FWB ne dispose pas. Enfin, seulement 25% des institutions en FWB possède un soutien aux usages pédagogiques du numérique par les enseignants, aussi appelé TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Éducation), et son usage par les élèves en Belgique se situe en dessous de la moyenne européenne (Delforge et al. 2022).

De plus, les étudiants n'ont pas été épargnés par ce bouleversement de l'enseignement et la crise sanitaire a contraint ceux-ci à suivre les cours à distance lors du confinement, en fonction des moyens disponibles à l'école en termes d'équipements numériques dont elle disposait (Delforge et al. 2022). Ainsi, le confinement provoqué par la pandémie et le manque de préparation des institutions à l'enseignement à distance ont profondément impacté les habitudes de vie des étudiants : perte de job étudiant, retourner vivre le confinement avec ses proches, changement de lieux d'études, soucis de connexion, etc. (Cauwe et al. 2020).

Il apparaît par ailleurs que le taux de détresse psychologique est élevé chez les étudiants universitaires : trouble de stress post-traumatique (TSPT), dépression majeure et anxiété généralisée (Bergeron-Leclerc et al. 2020). Ces changements ont par ailleurs accentué les inégalités sociales, 13% des étudiants ont vu leur situation socio-économique se dégrader depuis le confinement (Ladner et al. 2020).

De plus, une étude réalisée par 4 chercheurs de l'UCLouvain, ULB et ULiège a montré que l'enseignement à distance (EAD) a renforcé le sentiment d'isolement chez les étudiants de 73 %, un sentiment de fatigue mentale et physique pour 82 %, un manque de motivation chez 81 % et des difficultés à gérer le stress pour 54 %, entraînant un risque important de décrochage scolaire chez la majorité d'entre eux (UCLouvain, 2021).

Ces diverses observations éveillent ma curiosité à l'égard d'un groupe d'étudiant que je souhaite étudier : les *étudiants en reprise d'étude*. C'est pourquoi, dans le cadre de mon Mémoire de Master en Science de la Santé Publique, je vais approfondir la question suivante : ***Comment les étudiants qui reprennent des études universitaires ont-ils vécu l'enseignement à distance en temps de pandémie et quels sont les défis auxquels ils sont confrontés au quotidien ?***

Ce Mémoire vise à examiner en profondeur le sujet de la FAD et à explorer ses caractéristiques, ses effets sur l'expérience d'apprentissage des étudiants adultes, ainsi que ses implications sur leur motivation et les perspectives post-pandémie. Il est intéressant de noter que certains pays, dont la Belgique, ont été confrontés à des difficultés dans l'adoption de l'EAD, malgré les avancées technologiques et l'existence de ces méthodes depuis les années 70. Cela soulève des questions quant à l'avenir de la FAD et invite à réfléchir à d'autres modalités d'enseignement dans un contexte où l'enseignement en présentiel reste la norme. La pandémie de coronavirus a contraint les individus à s'adapter à de nouvelles façons de travailler, à suivre les cours différemment et à maintenir leurs relations via les réseaux sociaux. Mais, qu'en est-il de la FAD ? Les institutions sont-elles prêtes à s'adapter à ces dispositifs et à remettre en question les normes de l'enseignement en présentiel ?

Dans cette optique, il est théoriquement possible de considérer que l'EAD pourrait contribuer à repenser les méthodes d'enseignement et à soutenir certains profils d'étudiants, en particulier ceux qui reprennent leurs études, en leur permettant de mieux concilier vie professionnelle, vie familiale et études académiques. Cette perspective nécessite une analyse approfondie des avantages et des limites de la FAD, ainsi qu'une réflexion sur les adaptations nécessaires pour garantir une expérience d'apprentissage optimale.

En outre, j'ai trouvé intéressant de me questionner sur ce sujet. En effet, la FAD a joué un rôle important dans ma propre expérience en tant qu'étudiant conciliant entre les études et l'emploi. Ayant moi-même traversé cette transition et ayant eu l'occasion de vivre à la fois l'enseignement en présentiel, à distance et une combinaison des deux tout au long de mon parcours scolaire, il était important pour moi d'approfondir cette thématique en examinant les expériences d'autres étudiants en reprise d'étude. Mon objectif est de comprendre les défis auxquels ils sont confrontés, les avantages qu'ils en retirent et les stratégies qu'ils utilisent pour réussir dans ce contexte particulier.

À ce jour, après près de trois ans d'épidémie de COVID-19, de nombreux travaux de recherche ont été réalisés sur le sujet. Cependant, peu se sont intéressés spécifiquement au profil des étudiants que j'ai l'intention d'étudier dans mon travail. C'est pourquoi ce mémoire aura une nature exploratoire. Son objectif est de clarifier certaines informations relatives aux dispositifs de FAD, ainsi que leurs enjeux, et de comprendre l'expérience des étudiants en reprise d'étude. Il ne vise donc pas à formuler des affirmations définitives.

Pour finir, je suis pleinement conscient que mon expérience sur le terrain peut influencer la construction de ce mémoire. Par conséquent, il était essentiel pour moi de rester aussi objectif que possible tout au long de son développement en mettant de côté autant que possible ma subjectivité. Cependant, en tant qu'étudiant en reprise d'étude, j'ai l'avantage de posséder une grande quantité de connaissances et de relations qui pourraient contribuer à ce mémoire (témoignages privilégiés, avis, entretiens, etc.). De plus, lors de ma recherche d'un promoteur en début d'année, j'ai suscité l'intérêt de certains professeurs et assistants pour la problématique, qui pourraient également apporter un regard différent sur la question.

L'objectif de ce mémoire :

Le présent mémoire a pour objectif d'apporter une analyse approfondie des répercussions de l'EAD sur les adultes en reprise d'études (ARE) pendant la période de pandémie. Dans cette perspective, plusieurs objectifs clés sont définis.

Tout d'abord, il s'agit d'analyser l'expérience des ARE et d'étudier leur vécu de l'EAD, en examinant les facteurs qui ont influencé leur adaptation à cette nouvelle modalité d'apprentissage. Ensuite, l'accent est mis sur l'évaluation des répercussions de l'EAD sur la motivation et le bien-être des ARE, en identifiant les facteurs qui ont favorisé ou entravé leur engagement et leur satisfaction dans ce contexte. Un autre objectif majeur est d'explorer les défis quotidiens auxquels ces ARE font face lorsqu'ils étudient à distance, tels que la gestion du temps, la solitude, la communication avec les enseignants et les pairs, ainsi que sur le plan technique.

De plus, il est important d'évaluer l'efficacité de l'EAD avec l'enseignement traditionnel (ET), en examinant dans quelle mesure il répond aux besoins spécifiques des ARE et en comparant les avantages et les inconvénients des deux modalités. Par ailleurs, il convient d'examiner les changements dans les habitudes de vie des ARE causés par l'EAD et d'évaluer les risques pour leur santé physique, mentale et émotionnelle. Enfin, ce mémoire se fixe pour objectif de formuler des recommandations pratiques visant à améliorer l'expérience d'apprentissage à distance des ARE, en mettant l'accent sur des mesures spécifiques pour soutenir leur motivation, leur bien-être et leur engagement. En abordant ces objectifs, ce travail de recherche contribuera à une meilleure compréhension des enjeux liés à l'EAD pour les ARE et fournira des perspectives précieuses pour orienter les politiques et les pratiques éducatives dans le contexte actuel.

Plan du mémoire :

Ce processus de travail sera organisé en plusieurs chapitres, dont le premier sera dédié à une revue de la littérature approfondie. Ce chapitre sera structuré en cinq grandes parties distinctes, permettant une exploration complète de la thématique :

- La première partie du mémoire sera consacrée à l'exploration des origines de la FAD. Cette section visera à fournir une définition claire de la FAD, en mettant en lumière ses débuts dans un contexte historique. Elle abordera également en détail les éléments constitutifs de ce dispositif, ses caractéristiques spécifiques, ses différentes typologies, ainsi que ses avantages et inconvénients.
- La deuxième partie sera consacrée à l'émergence de nouvelles compétences nécessaires à l'utilisation optimale des outils numériques. Cette section explorera le concept de littératie numérique et examinera comment les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (TICE) peuvent renforcer le développement de ces compétences. Elle mettra en évidence l'importance d'acquérir des compétences numériques pertinentes pour s'adapter aux exigences du monde numérique en constante évolution.
- Le troisième volet se concentrera sur les diverses théories de l'apprentissage liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Il visera à définir le profil de l'apprenant dans une société fortement connectée et exploitera le concept de connectivisme élaboré par Siemens.
- La quatrième section mettra en évidence l'influence des TICE sur la motivation des étudiants. Elle évaluera également si ces technologies favorisent le développement du sentiment de compétence chez les élèves.
- Dans la cinquième section, nous examinerons la FAD dans le contexte de la pandémie de COVID-19. En effet, de nombreux pays ont été contraints de passer rapidement d'un modèle d'ET à un modèle partiellement ou exclusivement à distance. Cette transition urgente a entraîné de nombreuses conséquences telles que la fracture numérique et les inégalités en matière d'éducation.

Le deuxième chapitre de mon mémoire sera consacré à la méthodologie et décrira les différentes méthodes utilisées pour collecter les données. Ce chapitre sera suivi du troisième chapitre, qui adoptera une approche basée sur des entretiens avec cinq témoins privilégiés, et sera divisé en quatre parties distinctes :

- La première section abordera les témoignages des étudiants de l'UCL sur l'apprentissage à distance (FAD), tels qu'exprimés par Françoise Voglaire, en mettant l'accent sur leurs motivations, difficultés et facilités.
- La deuxième partie portera sur l'expérience des étudiants en reprise d'étude sur la FAD dans le contexte de la FOPES, en se basant sur les observations de Chloé Deltour.
- Dans la troisième section, nous aborderons les défis et les perspectives de la FAD avec l'analyse de Françoise Docq, qui examinera la situation depuis le début de la pandémie.
- Enfin, le quatrième volet mettra en évidence les retours variés d'étudiants et d'enseignants à la Faculté de Santé Publique (FSP) où les ARE constituent la grande majorité. Nous discuterons de ces retours avec les délégués Nicolas Cop et Marie Gonzales.

Ensuite, le quatrième chapitre de mon mémoire exposera les résultats des données recueillies auprès des ARE de la FSP.

Pour conclure ce mémoire, le cinquième chapitre abordera la discussion, au cours de laquelle les résultats seront interprétés et commentés. Cette section sera ensuite suivie par des recommandations, des préconisations ainsi qu'une réflexion personnelle, et se terminera par les conclusions de ma recherche.

I. Revue de la littérature scientifique

J'ai rédigé cette première partie en mettant en évidence le thème de la FAD, plus particulièrement sur ses débuts, ses conséquences lors de la pandémie et ses enjeux afin de mieux expliquer et comprendre la problématique de mon mémoire. Le but de ces recherches est de comprendre la place de l'EAD en période aiguë de la pandémie et d'analyser les impacts sur le quotidien des étudiants et des enseignants. Il s'agira de faire l'état des lieux de ce qui est déjà documenté sur le sujet afin d'obtenir une base pour ma population cible.

Pour obtenir de solides sources dans cette première partie, j'ai consulté plusieurs bases de données, de sites officiels, d'études réalisées par des organismes externes, etc.

- **Bases de données utilisées** : PubMed, Cairn.info, Google Scholar.
- **Documents officiels** : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Organisation Mondiale de la Santé (OMS), Université LAVAL, Fond des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), etc.
- **Études** : Alsic, Nexus, Dial, etc.
- **Autres** : D'autres articles scientifiques, non issus d'une base de donnée, ont également mobilisés par rapport à la cohérence et la pertinence du document.

1. Les origines de la formation à distance (FAD)

Ce chapitre du mémoire abordera les racines de la FAD. L'objectif étant de répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qu'une FAD ? » selon différents niveaux (historiques, définitions, avantages/inconvénients, etc.)

1.1. Définition

Selon l'Université Laval (2016), la FAD pourrait se définir comme « *[un] système de formation qui permet à un étudiant d'apprendre seul ou en situation de collaboration, à l'aide de matériel didactique approprié, par différents moyens de communication et avec le soutien à distance de l'enseignant et de personnes-ressources* ». Elle se différencie de l'enseignement traditionnel par « *une flexibilité d'horaire à l'intérieur du calendrier universitaire et n'exige aucun déplacement, à l'exception de ceux requis pour les évaluations sommatives des apprentissages* ».

Le Comité de liaison interordre en formation à distance (CLIFAD, 2010) propose une définition similaire : « *la formation à distance est un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressource* ».

1.2. La FAD au fil des générations

Initialement, la FAD ne date pas depuis la pandémie. En effet, il faut remonter dans les années 1920 pour voir émerger les premiers systèmes éducatifs radiophoniques et télévisuels, mettant en avant des cours en direct ou en différé. Ensuite, en 1970, l'apparition de systèmes multimédias assistés par ordinateur, incluant les documents imprimés, audios, vidéos et informatiques, apportera une nouvelle base à la FAD pour les années qui suivent (Paquelin, 2021). Chronologiquement, la FAD est corrélée à l'évolution des médias et les différents dispositifs utilisés par ces derniers (Driss et al. 2006). Dans son histoire, elle a connu quatre générations :

- La *première* est caractérisée par des cours de correspondance apparus la première fois en 1840 à Londres. Le développement de la poste a permis de transmettre les cours et les devoirs par courrier. Le but était de favoriser l'accessibilité des savoirs et de lutter contre les inégalités spatiales pour une meilleure égalité en éducation. L'inconvénient de ce système est une faible interaction et une hausse des abandons compte tenu des lacunes qu'il comportait (retards, pertes). (Glikman, 2002)

- La *deuxième génération* est caractérisée par l'apparition de divers médias tels que la télévision ou la radio. Les supports pédagogiques étaient des bandes audios, vidéos ou en direct à travers les ondes hertziennes. (Blandin, 2004) Elle est marquée également par la présence de tuteur pour les personnes isolées grâce au téléphone. Les interactions restent toutefois, limitées aux corrections de travaux. (Saleh et al. 2004)
- La *troisième génération* est caractérisée par la présence des micro-ordinateurs et l'utilisation des supports multimédias dans les 1970. Le recours à ces dispositifs informatiques ont donné naissance aux systèmes d'enseignement assisté par ordinateur. En 1980, l'utilisation de ces technologies a permis aux systèmes de FAD de les introduire dans le processus pédagogique. Les interactions entre tuteur et apprenant sont de plus en plus assurées par l'introduction des services de télécommunications, fax, téléphone, etc. (Marot et al. 1996)
- La *quatrième génération* est marquée par la naissance d'internet et le recours de média interactif. La FAD prend une toute nouvelle dimension dans le développement des technologies éducatives et du réseau internet. En effet, ces dispositifs permettent une meilleure communication entre l'apprenant et l'établissement scolaire. Ils rendent les contenus pédagogiques plus interactifs. Les interactions peuvent devenir synchrone ou asynchrone (Saleh et al. 2004), cfr. définition page 10.

1.3. Les concepts clés de la FAD

En se référant aux travaux de Keegan (1993) et Holmberg (2003), Kim (2011) a permis de dégager cinq caractéristiques principales de la FAD :

- La séparation du formateur et de l'apprenant;
- Le rôle de l'établissement d'enseignement;
- Les médias;
- La communication bidirectionnelle;
- La séparation entre l'apprenant et son groupe de pairs.

La *séparation du formateur et de l'apprenant* renvoie à la distance géographique entre l'enseignant et l'apprenant (Henri & Kaye, 1985). Néanmoins, selon Henri et Kaye (1985), cette caractéristique n'est pas exclusive à la FAD puisqu'il existe déjà des modalités d'EAD dans les formations traditionnelles notamment lorsque l'étudiant arrive dans l'enseignement supérieur (Annexe 1). C'est plutôt le rapport entre les activités réalisées à distance et celles en direct qui font la différence. En effet, alors que la distance constitue un des éléments inhérents à tout type de formation, elle est prépondérante dans la FAD.

De plus, cette dernière ne contribue pas seulement à lutter contre la distance géographique mais elle permet également de contrer d'autres types de distance tels que la distance psychologique (Henri & Kaye, 1985), environnementale (Dalceggio, 1990), technologique (Faille, 1999) ainsi qu'à la distance de nature pédagogique caractérisée par un accès limité aux ressources éducatives et à l'incapacité de l'étudiant à exercer une influence directe sur le déroulement de son expérience éducative. (Bouchard, 2000). Toujours selon Henri et Kaye (1985), cette séparation n'a pas que pour conséquence de supprimer le contact avec l'enseignant puisque l'étudiant se voit également privé du contact traditionnel avec son environnement, de l'accès à la bibliothèque, des relations sociales, etc. Pour combler à ces lacunes, les dispositifs de FAD doivent permettre d'aider et encourager l'étudiant à créer un environnement éducatif favorable ainsi qu'à exploiter les ressources disponibles qu'offrent son milieu.

Le **rôle de l'établissement d'enseignement** est majeur dans la FAD. En effet, l'institution assure et supervise l'apprentissage de l'étudiant dans son processus d'autoformation. Pour ce faire, il fait appel à des moyens considérables en terme d'infrastructures et de services. Il devient propriétaire sur les droits de diffusion et la commercialisation de leurs cours. En dépit d'un concepteur (enseignant) pour assurer la conception des cours, c'est l'institution qui demeure dispensatrice. Ainsi, la relation enseignant/enseigné qu'on retrouve souvent dans la formation traditionnelle se voit profondément changée (Henri & Kaye, 1985).

Les **médias** constituent un des domaines majeurs de la FAD selon Pareya (2000). Dans ses travaux liés à la communication médiatisée, elle explique qu'enseigner à distance c'est enseigner en différé. Cette rupture spatio-temporelle et cette désynchronisation entre les activités d'enseignement et le processus d'apprentissage nécessitent l'utilisation de différentes formes de communication médiatisée (utilisation de l'imprimé, cassette sonore, télévision, logiciels, cyberspace) qui développeront le concept de campus virtuel. Celle-ci permet de diffuser l'information et créer des environnements d'apprentissage. Par ailleurs, Rumble (1993) souligne l'importance de l'accessibilité de ces médias auprès des formateurs et apprenants.

La **communication bidirectionnelle** fait partie des attributs de la FAD selon Henri et Kaye (1985). Comme l'un des effets directs de la FAD étant l'absence de contact physique entre le formateur et l'apprenant (Bouchard, 2000), il est essentiel d'encourager la participation active de de l'étudiant. Henri et Kaye (1985) soulignent que la mise en place de ce dispositif doit permettre une communication bidirectionnelle entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que des étudiants entre eux. Afin d'encourager l'apprentissage et de répondre aux besoins des étudiants, il est donc indispensable d'utiliser des outils de communication synchrone et asynchrone.

La *séparation entre l'apprenant et le groupe de pairs* est un autre concept fondamental en FAD. Durant tout le processus d'apprentissage, l'étudiant est amené à être éloigné physiquement du groupe (Keegan, 1996; Holmberg, 1989) et à devenir acteur de son parcours d'apprentissage (Paquette, 2002). Néanmoins, selon Keegan (1996), il est possible de créer des relations virtuelles. En effet, ces rencontres sont caractérisées par les auteurs comme des moyens privilégiés pour maintenir la motivation. Elles se traduisent par la socialisation de l'étudiant, les échanges sur le contenu du cours ou par la discussion d'un problème rencontré durant l'apprentissage. L'enseignant joue un rôle de facilitateur et d'aide à l'apprentissage.

1.4. Typologies

Les caractéristiques fondamentales, mentionnées ci-dessus, permettent de différencier les FAD de celles qui n'en sont pas. À présent, intéressons-nous aux différentes typologies de la FAD. Il existe de multiples modalités :

La *formation synchrone* est donnée lorsque le cours est organisé à un moment donné, en temps réel, où les interactions sont virtuelles entre l'étudiant et le professeur. Les dispositifs utilisés dans ce mode d'enseignement sont les visioconférences, audioconférences et vidéoconférences (CARPES, 2019).

La *formation asynchrone* est une formation à distance permettant à l'étudiant de suivre les cours à sa convenance. Il utilise les ressources d'apprentissage disponibles et interagit au moyen de forum de discussion (CARPES, 2019).

La *formation hybride* est une combinaison des deux types de modalités ci-dessus (CARPES, 2019).

La *formation comodale*, aussi appelé HYFLEX model (Beatty, 2019), est une formation qui combine à la fois les modalités d'apprentissage en présentiel et de la FAD. Ce type de formation permet aux étudiants d'avoir la liberté de choisir entre les deux modalités de diffusion en fonction de leurs besoins et préférences (UL, 2016). Une synthèse reprenant les différentes modalités sont disponibles dans l'annexe 2.

1.5. Les points forts d'enseigner à distance

La FAD peut comporter énormément de points positifs par rapport à l'enseignement classique. En effet, les travaux de Simonson (2012) et Drissi et al. (2006) ont permis de lister toute une série d'avantages :

- **Élargissement du public** : La FAD vise à introduire d'autres étudiants potentiels notamment ceux qui travaillent, qui ont une responsabilité familiale et professionnelle. Elle permet donc de concilier étude-travail-famille. Elle a également pour objectif d'élargir sa clientèle pour les personnes ayant des contraintes géographiques et n'ayant pas accès à l'enseignement physique.
- **D'un point de vue pédagogique** : Les cours synchrones favorisent une flexibilité spatiale pour les étudiants et les activités asynchrones permettent une meilleure flexibilité temporelle. Ainsi, l'étudiant se voit choisir le moment et le lieu pour exercer ces activités d'apprentissage. Cette liberté lui confère un important pouvoir décisionnel et lui permet de mieux gérer son temps.
- **Émergence de nouvelles compétences** : La FAD nécessite d'utiliser des moyens technologiques et numériques pour diffuser les informations et créer un environnement d'apprentissage. Pour ce faire, elle encourage le développement des compétences technologiques, l'acquisition de connaissances et compétences cognitives ainsi que l'apprentissage affectif. Elle inspire également à des approches métacognitives.
- **Accessibilité** : L'un des avantages importants est l'accessibilité des ressources en ligne. C'est un dispositif d'accès gratuit et permet une équité tout en assurant la transmission des savoirs en dépit du territoire.
- **Engagement de l'étudiant** : Dans un dispositif de FAD, l'étudiant devient acteur de son apprentissage et aide ainsi, à accroître son autonomie. Les interactions entre les étudiants ainsi qu'entre les étudiants et les enseignants, favorisent la motivation d'apprendre et influencent favorablement l'apprentissage.

À noter que selon 248 études compilées par Russel (1999), Simonson (2012) soutient le constat qu'il n'existe pas de différence significative entre l'EAD et l'ET. En d'autres termes, la FAD peut être considérée aussi efficace qu'une formation classique.

1.6. Les freins de la FAD

Dans un rapport rédigé par Selim (2007) et repris par Simonson (2012), il existe plusieurs facteurs démeritants dans la réussite des cours à distance notamment ceux liés aux compétences numériques de l'apprenant, du niveau de collaboration en classe, du contenu du cours, de l'efficacité du système technologique ainsi que du design. Dans la même ordre d'idée, Simonson (2012) reprend 64 barrières potentielles identifiées par Berge et Muilenburg (2000) dans l'implémentation d'un dispositif de FAD (Annexe 3). En réalisant un focus group auprès des enseignants, l'auteur a répertorié une série de raisons poussant les formateurs à ne pas utiliser un dispositif de FAD. Parmi les raisons évoquées, nous retrouvons la *peur*, la *formation aux TIC*, le *temps* et le *besoins de changement*.

Enfin, d'autres obstacles sur le plan institutionnel ont été observés. En effet, nous pouvons citer le *besoin de formation*, le *besoin et le manque de soutien*, le *besoin de temps*, la *peur dans le processus*, les *problèmes d'horaire* et les *problèmes techniques*. Il rapporte également que les trois grandes barrières des institutions à implémenter les cours à distance sont les coûts des programmes, la charge de travail des formateurs et la rémunération de ces derniers. Pour réduire ces barrières, il est important, selon lui, d'incorporer efficacement ces nouvelles technologies.

En conclusion de ce chapitre, la FAD est un système d'apprentissage flexible et novateur, permettant aux étudiants d'apprendre seul ou en collaboration, avec le soutien à distance de l'enseignant et des personnes-ressources. Au fil des générations, la FAD a évolué grâce aux nouvelles technologies. Ses concepts clés incluent la séparation géographique, le rôle de l'institution, l'utilisation des médias, la communication bidirectionnelle et la séparation entre l'apprenant et son groupe de pairs.

Parmi les différentes typologies de la FAD, on retrouve la formation synchrone, asynchrone, hybride et comodale, chacune offrant des avantages spécifiques. Elle élargit le public cible, favorise l'autonomie et l'engagement des étudiants, développe de nouvelles compétences et offre une accessibilité accrue aux ressources éducatives.

Cependant, la FAD n'est pas sans obstacles. Certains de ces freins incluent les compétences numériques des apprenants, la collaboration en classe, le contenu du cours, l'efficacité des technologies utilisées, ainsi que les barrières institutionnelles telles que la formation, le soutien et les coûts.

2. Développement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE)

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'instauration d'une FAD nécessite à la fois d'avoir un environnement numérique permettant d'accéder à la formation mais aussi à l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances en matière technologique, cognitive et numérique. Ce chapitre tentera d'expliquer ces différentes compétences et d'aborder la notion de littératie numérique au travers des TICE.

2.1. Définition

Initialement appelé NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) dans les années 90, l'acronyme désigne l'évolution des Technologies dans notre société et à la diffusion de celles-ci. Le terme évolue par l'introduction récente du « E » pour éducation, enseignement. L'association entre technologies et apprentissage prend de plus en plus de place dans l'enseignement et la formation (Lietart, 2015).

Dans sa thèse, Lietart (2015) définit l'expression TICE, selon laquelle elle « (...) renvoie à un ensemble de technologies parmi lesquelles l'ordinateur occupe une place privilégiée. Ses caractéristiques principales sont de rendre accessible et de transmettre, n'importe où dans l'espace humain, une quantité quasi illimitée de données très diversifiées. A cela s'ajoute la nécessité de développer de nouvelles compétences (trier, discerner, croiser, comparer (...)) ». Cette définition renvoie à la nécessité de développer des compétences numériques pour un meilleur usage des TICE.

2.2. Développement des compétences numériques

Pour analyser les compétences numériques, c'est-à-dire, la capacité d'utiliser les TICE de manière efficace et autonome, l'étude réalisée par Brotcone et Valenduc (2008) permet de distinguer trois niveaux de compétences numériques : les *compétences instrumentales*, les *compétences structurelles ou informationnelles* et les *compétences stratégiques*. Ces compétences sont cruciales dans l'appropriation des TICE dans une FAD, nous verrons plus tard dans le chapitre 5 qu'elles peuvent lutter contre la fracture numérique.

- ***Compétences instrumentales*** : a trait à la manipulation des outils et logiciels. Elles prennent en compte les compétences opérationnelles relevant d'un savoir-faire de base. C'est également la capacité technique et de raisonnement que possède un individu face à des situations de bogues, virus et autres problèmes techniques. L'acquisition de ces compétences est un point de passage obligatoire, notamment pour des programmes de formation destinés à un public fragilisé (demandeur d'emploi, senior, migrant, etc.).

- **Compétences structurelles ou informationnelles** : concernent les habilités à chercher, sélectionner, comprendre, évaluer et traiter l'information. Nécessaires dans l'utilisation des procédures de navigation, des moteurs de recherche, de forum de discussion, de services interactifs ou coopératifs du web 2.0.
- **Compétences stratégiques** : concernent l'attitude qui consiste à utiliser l'information de manière proactive, à lui donner du sens dans son propre cadre d'apprentissage et à prendre des décisions en vue d'agir sur son environnement professionnel et personnel. C'est la notion d'appropriation (Lietart, 2015).

Les auteurs s'accordent sur une hiérarchie de ces compétences. Les compétences instrumentales sont un prérequis à la construction des compétences informationnelles qui soutiennent, à leur tour, les compétences stratégiques. Ils ajoutent également qu'il faut développer d'autres compétences sociales ou cognitives pour un désenclavement des formations TIC. En effet, ces compétences renvoient aux dimensions plus larges de « l'apprendre à apprendre » qui impliquent le rôle des compétences génériques permettant à l'utilisateur de traverser les barrières des applications et des matériels, quelles que soient les situations d'usage dans lesquelles il se trouve. En pratique, il permet à l'utilisateur de se former à bon escient, en tant voulu, pour maintenir, dans la durée, son niveau de maîtrise des TIC. Pour résumer, les auteurs évoquent trois compétences critiques dans la réussite d'une FAD :

- I. Les compétences de base liées, de près ou de loin, au problème de l'illettrisme (lecture, compréhension, écriture), dont les lacunes constituent un frein considérable à la progression dans les usages.
- II. Les compétences numériques, informationnelles et stratégiques, qui constituent la clé de voûte d'une appropriation efficace et durable des TIC.
- III. La capacité de développer une autonomie dans l'apprentissage, c'est-à-dire l'apprendre à apprendre.

2.3. L'intérêt des TIC

Ardourel (2008) porte un intérêt sur l'environnement informatique en soulignant l'importance d'introduire les compétences dans l'usage des TIC comme faisant partie des savoirs de base. Il ajoute que l'apprentissage dans le cadre d'une FAD permet de conquérir une autonomie par rapport aux environnements numériques et de se trouver valorisé par l'usage de modalités de communication modernes. Dans son travail, nous avons pu retenir deux axes principaux sur le rôle des TICE : la diversité des situations et les plus-values pédagogiques.

- **La diversité des situations** :

- Activités d'entraînement : les outils en ligne (logiciels) permettent à l'apprenant de s'exercer sur l'ensemble des savoirs et des compétences de bases (conjugaison, calcul, etc.) ;
- Activités de recherche d'information : l'utilisation d'internet et la variété des documents accessibles en ligne font émerger de nombreux projets pédagogiques (découverte d'une profession, etc.) ;
- Activités de communication : les divers moyens d'échange, de diffusion et de collaboration sont de plus en plus nombreux, l'Internet offre ainsi, toute une série de moyens motivant et valorisant permettant d'entretenir l'envie de communiquer (blogs, messagerie électronique, espaces collaboratifs, etc.) ;
- Activités de production : les outils bureautiques, la banalisation des environnements de publication, donnent aux activités de production une qualité et une efficacité utile pour encourager et soutenir des dynamiques de projet.

En reprenant le rapport national de 2005 sur l'usage des TICE, Ardourel (2008) cite que « les TIC enrichissent l'ingénierie pédagogique » :

- **Les plus-values pédagogiques** :

- *Introduction de la multimodalité* (image, son, texte).
- *Évaluation simultanée*, l'analyse des réponses, les propositions d'aides contextualisées établissent des interactions stimulantes.
- *Usage du clavier et de la souris* qui rompt avec le « traumatisme » de la relation au crayon et au papier.
- *L'erreur change de statut*, elle devient formatrice et non un objet de sanction.
- *Qualité des productions* écrites et visuelles qui valorise les auteurs.
- *Simulation* qui facilite l'appropriation de situations ou de notions complexes.

De plus, les TICE permettent de développer chez l'étudiant des compétences variées (Lietart, 2015) :

- *Spécifiques* : en termes de contenu disciplinaire
- *Stratégiques* : connaissance de soi et des autres, résolution de problèmes
- *Multiplés* : lecture, écriture, recherche d'informations ...
- *Dynamiques* : aspect motivationnel

En clair, selon Ardourel (2008), il faut prendre en compte trois éléments pour établir l'efficacité apportée par l'usage des TICE :

- ***Le développement de l'autonomie et de l'individualisation*** : L'autonomie est importante dans l'appropriation des outils, dans les pratiques de recherche d'informations et de production de documents. Ce travail informatique incite une individualisation de l'activité de chacun. En revanche, il peut aboutir à un risque d'isolement et d'abandon pédagogique s'il n'y a pas un accompagnement expérimenté et vigilant.
- ***La valorisation par la pratique informatique*** : La difficulté technique de l'outil peut s'avérer problématique, mais il peut apporter une forte motivation et une amélioration de l'estime de soi lorsque les étudiants et enseignants maîtrisent ces technologies numériques.
- ***L'intégration de la maîtrise des TICE dans les savoirs et compétences de base*** : L'accent est mis sur l'acquisition des compétences numériques comme faisant partie des savoirs de base. Il faut éviter d'ajouter une occasion d'exclure les individus qui ont aux préalables des difficultés par rapport aux savoirs de base.

2.4. Vers une littératie numérique ?

L'appropriation des TIC dans un dispositif de FAD encourage-t-elle l'étudiant vers une littératie numérique ? Issu du terme anglo-saxon « *to be literate* », la notion de littératie fait référence à « (...) *posséder les facultés et compétences nécessaires pour fonctionner dans des domaines déterminés (...)* » (Van den Broucke, 2022). Dans une même ordre d'idée, l'UNESCO (2023) définit la littératie comme « (...) *the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. (...) literacy also encompasses numeracy, the ability to make simple arithmetic calculations (...)* ».

La littératie renvoie à une mise en capacité (notion d'empowerment) et d'autonomisation intellectuelle. (Gerbault, 2012). L'association de l'adjectif « numérique » a été popularisée par Gilster (1997) sous l'appellation anglo-saxonne « *digital literacy* ». Ce concept est étroitement lié à l'expression des TIC, plus particulièrement dans le domaine de la communication, et les conséquences de leur mise en œuvre vont changer l'univers de la littératie. (Gerbault, 2012).

D'après le rapport réalisé par l'International ICT Literacy Panel (2002), la littératie numérique pourrait se traduire comme la compétence à utiliser les technologies numériques. Cela inclut les outils de communication et les réseaux pour accéder, gérer, intégrer, évaluer et créer l'information. Le but est de fonctionner dans une société de connaissance (Annexe 4). Ce rapport insiste également sur la nécessité de développer, au sein de la littératie numérique, les compétences cognitives (compétences de base) et techniques (connaissance du matériel, applications, logiciels, réseaux, etc.) nécessaires dans le but d'accéder, gérer, intégrer, évaluer et créer ces informations. D'après les travaux réalisés par Newman (2009) et repris par Gerbault (2012), il existe trois composantes de la littératie numérique (Annexe 5).

Il est important de retenir que la littératie numérique évolue constamment avec la création de nouveaux contextes numériques, autant sur le plan technologique que sur le plan des implications cognitives et sociales de leur utilisation. Au rythme de l'évolution croissante des technologies, le concept doit être moins focalisé sur les outils, mais plus sur les manières de penser et de voir.

En ce qui concerne l'apprentissage, la littératie numérique implique que l'apprenant et l'enseignant comprennent : 1) Comment les technologies et les médias peuvent façonner et influencer la façon dont on enseigne. 2) Comment ces technologies peuvent être utilisées dans différentes disciplines. 3) Comment elles influencent ce que nous savons sur ces sujets. Ainsi, la technologie n'a pas changé la notion d'apprentissage, néanmoins, elle a permis d'ouvrir un horizon plus large sur la manière dont elle peut se réaliser. Concrètement, cela pourrait se traduire par savoir apprendre en collaboration, savoir accompagner un étudiant sur une plate-forme en contexte formel, etc. (Gerbault, 2012).

Pour conclure ce chapitre, il est clair que la technologie progresse à un rythme exponentiel. Les outils informatiques et les médias font désormais partie intégrante de notre quotidien, touchant tous les aspects de la société, y compris l'éducation. Par conséquent, il est essentiel d'encourager le système éducatif à prendre en compte ces enjeux. Il est nécessaire de développer une littératie numérique qui englobe diverses compétences : compétences numériques, compétences technologiques et compétences cognitives. Cela concerne à la fois les concepteurs de contenus à distance et les bénéficiaires. En effet, la littératie numérique va au-delà de l'utilisation des TIC, elle encourage une réflexion plus approfondie. Elle implique de travailler sur une utilisation judicieuse des technologies, la collaboration, la pensée critique, la manipulation de l'information, l'utilisation de logiciels, et bien d'autres aspects. Elle permet de distinguer entre l'accessibilité matérielle et l'accessibilité dans l'utilisation des outils, en luttant notamment contre la fracture numérique, un sujet que nous aborderons dans la partie 5.

3. TICE et apprentissage, synergie ou opposition ?

Les TIC semblent sous-exploitées dans les approches d'apprentissage traditionnelles, notamment dans les méthodes en présentiel. Cela peut surprendre compte tenu de l'importance croissante du numérique dans une société de plus en plus connectée. Ce chapitre vise à mettre en évidence les différents courants de l'apprentissage en relation avec l'utilisation des TIC. L'objectif est d'adopter une perspective réflexive sur ces outils numériques qui n'ont pas modifié la notion d'apprentissage en soi, mais qui offrent de nouvelles façons d'enseigner grâce aux technologies actuelles.

3.1. Les théories d'apprentissage

Les courants d'apprentissage sont utilisés pour expliquer ce qui se passe lors du processus d'apprentissage. Ils servent à fournir un cadre conceptuel pour interpréter ce que l'on observe et offrir des orientations pour résoudre les problèmes rencontrés. Plusieurs approches existent, mais nous nous concentrerons sur le comportementisme, le constructivisme, le socio-constructivisme et le connectivisme. Ces approches évoluent en termes de finalités d'apprentissage, de rôle de l'apprenant, du rôle de l'enseignant et du rôle du processus cognitif interne du cerveau (Chekkour et al., 2019).

3.1.1. Behaviorisme

Le behaviorisme est un courant qui définit l'apprentissage en se basant sur des comportements observables tels que la capacité à distinguer, nommer et classer. Selon les behavioristes, il existe une réalité externe objective, indépendante de la conscience et déterminée par les sens. En d'autres termes, le behaviorisme ne s'intéresse pas aux processus internes qui se déroulent dans l'esprit des individus lors du processus d'apprentissage, mais se concentre plutôt sur les résultats obtenus. La dimension cognitive de l'apprenant n'est donc pas prise en compte (Legros, 2002).

Les stratégies pédagogiques du behaviorisme visent à amener l'apprenant à produire le comportement souhaité en minimisant les erreurs. Les objectifs d'apprentissage se limitent souvent à des compétences cognitives de niveau inférieur, telles que la mémorisation, le rappel de faits, les définitions, etc. (CIPTE, 1999).

Ce courant a également fait son entrée dans le domaine du numérique avec l'émergence des premières applications informatiques, donnant ainsi naissance à l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). L'objectif principal de l'EAO était de fournir des exercices (exercices) et de mettre en place des stimulations. L'étudiant effectue des exercices, interagit avec le système, mais ne peut le modifier, et le statut accordé aux connaissances résulte de l'entraînement, de la répétition et de l'application du modèle (Lietart, 2015).

3.1.2. Constructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui postule que la connaissance est construite par l'apprenant à travers une activité mentale, en opposition à la réalité objective du courant béhavioriste. Cette approche met en évidence le rôle des activités et des capacités cognitives propres à chaque individu dans sa compréhension et sa perception du monde qui l'entoure. En d'autres termes, lorsqu'une personne est confrontée à un problème donné, elle mobilise diverses structures cognitives, également appelées schèmes opératoires (Kerzil, 2009), dans le but de trouver un équilibre face à une situation cognitive inhabituelle. L'apprenant "s'adapte" en modifiant ces schèmes, soit par assimilation (intégration des informations perçues dans sa structure cognitive existante), soit par accommodation (modification de sa structure cognitive pour intégrer de nouveaux éléments issus de la situation) (Lietart, 2015). De plus, les objectifs d'apprentissage peuvent émerger pendant le processus, encourageant les étudiants à poursuivre des buts personnels (CIPTE, 1999). Dans le domaine du numérique, de nouvelles applications ont été développées, telles que les hyperdocuments et les micromondes, regroupées sous l'acronyme EIAO (Environnement Informatique d'Apprentissage par Ordinateur). L'apprentissage consiste à confronter le sujet à des objets qui lui sont proposés. Ce "déséquilibre" selon la terminologie de Piaget entraîne l'acquisition de connaissances. L'étudiant construit, crée et conceptualise des pages web ou des produits multimédias dans le but d'explorer et de développer ses connaissances (Lietart, 2015).

3.1.3. Socio-constructivisme

Le socio-constructivisme intègre les principes fondamentaux du constructivisme de Piaget en mettant l'accent sur le rôle social de l'apprentissage. Il considère l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Les étudiants n'apprennent pas uniquement par la transmission de connaissances de l'enseignant, mais aussi par les interactions entre pairs. L'enseignant assigne des tâches spécifiques aux étudiants afin de leur proposer des exercices appropriés, et il encourage le débat entre les élèves (conflit socio-cognitif) en les faisant travailler en groupe (Chekkour et al. 2019). Aujourd'hui, avec la généralisation d'Internet, de nombreux logiciels de communication ont été développés. L'enseignement à distance (EAD) se numérise, ce qui contribue à l'émergence de nouvelles applications. Ces applications visent à fournir des informations et un espace de communication entre les apprenants dans le cadre de situations de résolution de problèmes (Lietart, 2015). Selon Lietart, cette approche pédagogique met en avant l'importance des interactions sociales et du processus de co-construction des savoirs.

3.1.4. Connectivisme

Le connectivisme, développé par George Siemens en réponse à l'évolution des TICE, propose une nouvelle approche pédagogique adaptée à la formation en ligne. Il explore le processus d'apprentissage à l'ère du numérique et dans un monde interconnecté en réseau (Chekkour et al. 2019). Cette approche novatrice permet de créer de nouveaux espaces et contextes d'apprentissage dialogiques et dialectiques, en mettant l'accent sur le développement de la littératie numérique. Ces contextes favorisent des orientations intersubjectives nouvelles, encourageant la participation, la collaboration, le langage multimodal et la nature évolutive des représentations (Ravenscroft, 2011). Ainsi, le connectivisme se distingue des autres théories, car il est spécifiquement stimulé par l'environnement numérique en constante évolution. Il reconnaît le changement dans notre relation avec les connaissances et tient compte de l'apprentissage informel (Lietart, 2015).

3.2. Relation entre les théories de l'apprentissage et TIC

Les différents courants pédagogiques présentent une correspondance entre l'utilisation des plateformes numériques par les enseignants et leurs modèles d'apprentissage. La FAD, en particulier les dispositifs hybrides (synchrone et asynchrone), en complément des théories connectivistes, s'adapte à cet environnement. Selon Lietart (2015), il convient de considérer l'innovation des enseignants comme une adaptation à un nouvel environnement, avec une granularité plus fine (passant de l'eLearning aux dispositifs hybrides). L'analyse des différents courants théoriques met en évidence certains éléments essentiels pour l'apprentissage :

- L'autonomie et la dimension personnelle de l'apprentissage
- Les facteurs de motivation
- L'importance des ressources disponibles
- Le développement de compétences de haut niveau
- La prise de conscience du contexte et la reformulation
- L'aspect interactif et coopératif de l'apprentissage
- La réflexion individuelle de l'apprenant
- La production de sens
- L'exploration de son environnement

En conclusion, l'évolution des pratiques et la convergence des théories de l'apprentissage ont progressivement transformé le statut de l'apprenant, passant d'un rôle d'objet à celui d'acteur (d'un rôle passif à un rôle actif) (Annexe 6).

4. L'impact des TICE sur la motivation

Dans une perspective socio-constructiviste, l'accent est mis sur l'action de l'apprenant. Celui-ci est encouragé à réfléchir constamment sur ce qu'il fait et apprend tout au long de son parcours d'apprentissage. Il doit prendre des décisions et dialoguer avec son environnement. Cette approche met en avant l'expérience, les interactions, les stratégies cognitives et la motivation de l'apprenant. Parallèlement, les enseignants jouent le rôle d'intermédiaires entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Ils sont des médiateurs du savoir pour les étudiants, des facilitateurs de l'apprentissage, des créateurs d'environnements pédagogiques, des entraîneurs, des collaborateurs dans la réussite des apprenants et des catalyseurs du développement (Knoerr, 2005). La FAD inspirée du courant socio-constructiviste se concentre sur le développement individuel, et l'utilisation des TIC contribue à motiver les étudiants vers une plus grande autonomie dans leur apprentissage. En effet, le travail d'Ertmer et Ottenbreit-Leftwich (2010) souligne l'intérêt des étudiants pour les activités éducatives impliquant les TIC, car ils se montrent plus actifs et motivés lorsqu'il s'agit de supports multimédias. Cependant, ils reconnaissent que l'organisation des ressources et certains problèmes techniques peuvent entraver leur travail. Cette étude suggère que les TICE ont un impact positif sur la motivation des élèves. Leur mise en œuvre nécessite néanmoins une adaptation de l'environnement d'apprentissage en fonction du contexte et des acteurs impliqués.

Partant de cette prémisse, il m'a semblé important d'évaluer l'impact des TICE sur la motivation des étudiants. En effet, nous savons que le sentiment de compétence est un élément clé de la dynamique motivationnelle des élèves et un atout pour leur réussite (Galand, 2006). C'est pourquoi ce chapitre commencera par définir la motivation et ses caractéristiques, afin de mieux comprendre comment les TICE peuvent favoriser la motivation des élèves.

4.1. Définition

Tout d'abord, la motivation est définie comme un ensemble d'états hypothétiques au sein de l'organisme qui activent le comportement et poussent l'organisme vers un but. Bien qu'elle ne puisse pas être mesurée directement, la motivation peut être déduite à partir du comportement observé (Cherkoun, 2015). Elle englobe à la fois des processus psychologiques et physiologiques. La motivation est également influencée par des forces internes et externes, qu'elles soient dirigées ou non vers un but, et qui impactent l'individu sur les plans cognitif, affectif et comportemental (Karsenti, 2001).

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, la motivation est étroitement liée au concept d'autonomie. En psychologie cognitive, la motivation à la réussite dépend du désir de l'individu (ses attentes), de son sentiment d'efficacité personnelle et du soutien ou de l'encouragement qu'il reçoit de son environnement social (Pintrich et Schunk, 1996). Par conséquent, la motivation est une caractéristique individuelle de l'étudiant.

Nous pouvons distinguer plusieurs types de motivations selon leur degré d'autodéterminations¹. Ces types de motivation, qui se situent sur un continuum d'autodétermination, peuvent être regroupés en trois catégories : l'amotivation (absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque (Karsenti, 2001) (Annexe 7).

L'amotivation correspond à l'absence totale de motivation, lorsque l'individu ne perçoit aucune relation entre ses actions et les résultats obtenus (Aujoulat, 2021). C'est le niveau le plus bas d'autodétermination sur le continuum (Karsenti, 2001). La motivation extrinsèque englobe les comportements motivés par des régulations externes ou introjectées (Aujoulat, 2021). Elle se divise en quatre types, allant du niveau le plus faible d'autodétermination (régulation externe) au plus élevé (régulation intégrée). Enfin, la motivation intrinsèque concerne les comportements motivés par la satisfaction qu'ils procurent, plutôt que par l'atteinte de résultats personnels (Aujoulat, 2021). Il s'agit du niveau le plus élevé d'autodétermination sur le continuum, et c'est celui qui doit être favorisé en éducation, car il entraîne des conséquences très positives pour les étudiants. En outre, ce modèle facilite l'identification des déterminants et des effets associés à ces différents types de motivation (Karsenti, 2001).

4.2. Relation entre les TICE et la motivation des étudiants

Les aspects motivationnels de l'apprentissage soutenus par les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont bien documentés, mais parfois contradictoires selon Warschauer (1996). Les études mettent en évidence quatre éléments positifs des TIC sur la motivation : l'utilisation d'un nouveau support, un enseignement plus individualisé, une autonomie accrue pour l'apprenant et des retours plus fréquents et rapides (Karsenti, 2001). Cependant, l'avis des experts reste mitigé. En effet, plusieurs études soutiennent que l'intégration des TIC favorise mieux l'apprentissage que les cours « réguliers » (Karsenti, 2001), tandis que d'autres soulignent qu'il n'y a pas de différence significative en termes d'apprentissage (Russel, 1999). La raison de cette dichotomie peut s'expliquer par le type d'intégration des TIC réalisée et l'environnement dans lequel on souhaite enseigner, qui peuvent varier selon Karsenti (2001).

¹ L'autodétermination est définie comme le degré hypothétique de liberté perçue par l'individu dans le choix et l'exécution de ses actions (Karsenti, 2001).

Tout d'abord, les résultats de la recherche de Boshier et ses collègues (1997) ont souligné que les cours en ligne étaient souvent créés sans fondement pédagogique. De plus, Marton (1999) pense que l'utilisation du numérique est davantage une tendance moderne qu'un outil de formation. Il met également en garde contre l'idée de considérer les TIC comme une solution en soi, soulignant que le problème du multimédia est généralement le manque de rigueur pédagogique. Enfin, Saint-Onge (1993) contribue par ailleurs à une meilleure compréhension de cette dichotomie sur l'intégration des TIC dans sa réflexion "Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?".

Quoi qu'il en soit, plusieurs études, dont le rapport de l'Office of Technology Assessment (1995), s'accordent pour dire que l'utilisation de la technologie contribue à la motivation des élèves. Cela se fait en proposant un environnement et un contenu stimulants, ainsi qu'en favorisant leur participation. Elle possède donc un pouvoir interactif et permet aux étudiants de s'engager dans des activités qui les invitent à créer et à partager avec autrui.

Enfin, l'étude réalisée par Karsenti et al. (2001) a permis de suivre la motivation à apprendre des élèves lors d'un cours intégrant les TIC en utilisant une échelle adaptée appelée l'Échelle de motivation lors de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement (ÉMITICE). Les résultats de l'étude ont montré qu'au début, il y a une période de démotivation liée à la dissonance cognitive² due à ce nouveau mode d'apprentissage, mais que les cours virtuels contribuent finalement à leur motivation à apprendre. Les TIC, peut-être parce qu'elles ont été expérimentées dans un contexte socio-constructiviste, sont alors perçues comme des outils d'apprentissage. Elles offrent à l'apprenant la possibilité de développer son autonomie et son esprit critique. Dans ce cadre, l'apprenant est encouragé à rechercher des sources d'information afin de répondre à ses interrogations (Knoerr, 2005).

² La dissonance cognitive est présente lorsqu'un individu est déstabilisé cognitivement et qu'il n'arrive pas (ou peu) à prévoir ce qui arrivera (Karsenti, 2001).

4.3. Relation entre les TICE et la motivation des enseignants

Les différentes études, mentionnées ci-dessus, soulignent l'intérêt des TIC pour la motivation des étudiants, mais les enseignants jouent également un rôle important à cet égard. Ils ont la possibilité de créer des activités et des contenus qui incitent les étudiants à agir et à créer à leur tour à l'aide des outils multimédias.

Cependant, selon Knoerr (2005), est-ce que les enseignants en fin de carrière ou qui sont technophobes et hostiles aux technologies éducatives sont en mesure de tirer parti de ces apports numériques pour les étudiants ? Une étude récente citée par Knoerr a démontré qu'un formateur qui intègre les TIC dans ses cours peut motiver les futurs enseignants à les intégrer ainsi dans leur pratique pédagogique. En effet, lorsque les enseignants sont confrontés aux outils numériques dans leur formation pratique, trois changements se produisent : un changement de motivation à apprendre avec les TIC, un changement d'attitude vis-à-vis de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire et un certain changement dans leurs pratiques pédagogiques en salle de classe. Cette étude met en évidence que l'expérience vécue par les apprenants lors de l'intégration des technologies numériques dans leurs cours permet aux futurs enseignants de développer une attitude favorable à leur utilisation. Cela peut même modifier leurs perceptions du rôle et de l'utilité de ces technologies dans leur apprentissage et leur pratique d'enseignement.

Ainsi, les futurs enseignants qui effectuent une formation pratique (stage) dans un environnement où l'utilisation des technologies numériques est importante sont plus susceptibles à leur tour d'intégrer ces outils dans leurs pratiques pédagogiques. Un futur enseignant qui maîtrise mieux la littératie numérique et qui a vécu plusieurs expériences d'intégration de ces technologies lors de sa formation sera également plus disposé à les intégrer dans son enseignement. Enfin, les attentes de réussite concernant l'utilisation des TIC et la valeur accordée à celles-ci sont aussi des facteurs déterminants dans la motivation des futurs enseignants à les intégrer.

En conclusion de ce chapitre, l'utilisation des TIC dans une perspective socio-constructiviste peut efficacement favoriser la motivation des étudiants en offrant des opportunités d'apprentissage plus interactives, stimulantes et autonomes. Les enseignants jouent un rôle central en créant des environnements propices à la motivation et à l'apprentissage des étudiants, tout en tenant compte du contexte et des acteurs impliqués. L'approche socio-constructiviste combinée à une utilisation judicieuse des TIC peut ainsi améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation. Cependant, cela requiert une intégration réfléchie et bien conçue des technologies pour en tirer pleinement parti. Les spécialistes de l'éducation soulignent que le défi réside dans la modification globale de l'école et des pratiques pédagogiques pour une intégration réussie des TIC dans l'éducation (Knoerr, 2005).

5. L'impact de la FAD dans le contexte de la pandémie du Covid-19

En dépit de la pandémie du Covid-19, l'Unesco (2020) a publié des données relatives sur l'impact de la crise sanitaire dans le milieu éducatif. On y apprend que la pandémie de Covid-19 a interrompu l'apprentissage en classe pour au moins 9 élèves sur 10 à travers le monde. Cette interruption concerne 191 pays, touchant plus de 1,5 milliard d'élèves du niveau pré-primaire au supérieur. L'incertitude concernant l'évolution de la pandémie fait redoubler la vigilance des institutions d'enseignement qui doivent être prêtes à se diriger vers l'EAD à tout moment, comme ce fut le cas pour les différentes vagues épidémiques. Différentes terminologies sont utilisées dans le cadre de la crise éducative (continuité pédagogique, mesures alternatives, enseignement ou apprentissage à la maison) qui désignent l'empressement à implanter une approche transposant les habitudes de l'enseignement traditionnel au distanciel. Cette crise nous fait rentrer concrètement dans le domaine de la FAD, avec ses avantages (notamment la flexibilité), mais aussi ses défis. D'une part, pour les apprenants : motivation, engagement et persévérance. D'autre part, pour les enseignants : conception des cours, encadrement des apprenants. De plus, les établissements d'enseignement postsecondaire, dont plusieurs n'ont aucune expérience dans l'enseignement en ligne, sont également confrontés à ces défis (Karsenti et al. 2020). L'objectif de ce chapitre est de faire l'état des lieux des différentes perturbations vécues durant cette crise éducative depuis le début de la pandémie. Plusieurs aspects seront abordés dans ce travail tels que la fracture numérique, les conséquences négatives sur le plan motivationnel et psychocognitif ainsi que sur le bien-être des étudiants.

5.1. Défis de l'école à distance : les inégalités accentuées par la Covid-19 et la fracture numérique

Une étude de recherche dirigée par Karsenti (2020) a contribué à une meilleure compréhension des défis auxquels sont confrontés les parents et les apprenants pendant cette période inévitable d'apprentissage à distance. Cette enquête révèle les difficultés signalées par les familles interrogées et comment la pandémie a amplifié les inégalités sociales existantes, à la fois à l'école et dans l'utilisation du numérique. En effet, selon Collins (2020), les inégalités numériques et scolaires font partie intégrante des inégalités sociales plus larges. Pratiquement, les élèves issus de milieux plus défavorisés rencontrent davantage de difficultés en termes d'accès aux appareils numériques et à Internet, ainsi qu'en ce qui concerne l'encadrement scolaire par un parent (Karsenti et al. 2020).

À partir de l'enquête menée par Karsenti et ses collègues (2020), nous retenons que la FAD implique toute une série de changements : enseigner à des apprenants qui ne sont pas physiquement présents, la motivation à apprendre diffère, de même que les interactions. Elle vise également à surmonter différentes formes de distance : spatiale, technologique, temporelle, culturelle, sociale, affective et surtout pédagogique. Enfin, notons qu'un environnement technologique favorable, comprenant un outil informatique fiable et facile à utiliser, une connexion Internet et des compétences minimales, permet à la fois à l'apprenant et à l'enseignant de vivre une expérience positive dans l'utilisation des TICE (Karsenti et al. 2020). Ce constat souligne la disparité entre l'accès aux TIC et leur utilisation, communément connue sous le nom de fracture numérique.

La fracture numérique présente une double dimension. La première concerne les aspects matériels, c'est-à-dire qu'elle fait référence à un manque de moyens, d'équipement et d'accès. On parle souvent de *fracture numérique du premier degré*. La seconde dimension est plus intellectuelle et sociale. Elle fait référence à des disparités socio-cognitives, telles que le manque de maîtrise des compétences et des connaissances fondamentales pour utiliser les TIC, l'exploitation de leurs contenus, ainsi que le manque de ressources sociales permettant de développer des utilisations favorables. Tout cela contribue à négocier une position sociale valorisée (Brotcorne et Valenduc, 2008). On parle ici de *fracture numérique du second degré*. Les recherches sur le numérique mettent clairement en évidence que ce ne sont pas tant les différences d'accès aux outils numériques (ordinateurs) qui posent un problème entre les élèves favorisés et défavorisés. Ce qui importe davantage, c'est la capacité à utiliser les TIC à des fins d'apprentissage. Cette capacité est influencée, entre autres, par des compétences traditionnelles différentes entre les groupes socio-économiques (OCDE, 2015).

En réalité, il ne suffit pas simplement de fournir des appareils aux familles les plus défavorisées pour résoudre la fracture numérique, comme le souligne Collins (2020) : "*L'accès au numérique est un élément nécessaire mais pas suffisant pour remédier aux inégalités numériques entre les élèves et les écoles.*" À cet égard, Karsenti (2020) propose une approche en trois étapes pour une intégration réussie du numérique dans l'éducation :

- Fournir aux apprenants et à leurs enseignants les équipements nécessaires.
- Assurer la connectivité à Internet.
- Former les enseignants et les étudiants à l'utilisation éducative du numérique.

Au niveau national, 94% des ménages en Belgique ont accès à Internet, et ce chiffre est en augmentation par rapport aux années précédentes (STATBEL, 2022). Cependant, il existe d'importantes disparités au sein de la population belge, influencées notamment par les niveaux de revenus et de diplômes. En effet, selon les chiffres rapportés par STATBEL (2022), la fracture numérique est considérable. Elle se manifeste entre les personnes ayant un faible niveau d'éducation (26%) et celles ayant un niveau d'éducation élevé (77%). De plus, cette fracture est presque aussi marquée entre les personnes appartenant au quintile de revenu le plus bas (32%) et celles du quintile le plus élevé (79%). Selon le baromètre de l'inclusion numérique de la Fondation Roi Baudouin (2021), la Belgique est le pays le plus inégalitaire en termes d'accès à Internet (29%) parmi les pays voisins³, et 40% des Belges ont de faibles compétences numériques. Ce risque est encore plus élevé (75%) pour les personnes à faible revenu. Ces inégalités varient en fonction du niveau d'éducation, du statut social, de l'âge, de l'état de santé et de la région (Matos Da Silva, 2022). Pour Brotcorne et Valenduc (2008), ces données confirment la pertinence, en Belgique, d'une attention particulière à la fracture numérique du second degré, étant donné que la barrière de l'accès est franchie pour une grande majorité de la population. Cependant, un Belge sur trois reste encore du mauvais côté de la fracture numérique du premier degré.

5.2. Une transition vers un enseignement à distance d'urgence

Dans un contexte où l'usage limité des TICE est observé en Belgique, le passage urgent du présentiel au distanciel a perturbé les habitudes des étudiants et des enseignants. Une enquête réalisée par la FEF (2020) auprès de 13 000 étudiants du supérieur met en évidence le manque de succès des cours à distance. En moyenne, 50% des étudiants insatisfaits estiment que les alternatives ne sont pas pédagogiquement pertinentes, tandis que 30% rencontrent des difficultés techniques. D'autres problèmes s'ajoutent à la liste, tels que le manque de calme pour suivre les cours, le manque de suivi des enseignants, l'accès limité au matériel et à Internet. La fédération constate que tous les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas adaptés aux cours à distance, et il existe de grandes disparités quant aux moyens techniques de chaque institution (FEF, 2020).

Parallèlement, une enquête menée par Duroisin et al. (2021) sur l'expérience des enseignants en période de crise sanitaire révèle que 77,3% d'entre eux sont favorables à un retour à l'enseignement en présentiel, tandis que moins de 20% soutiennent un enseignement hybride (synchrone et asynchrone). Le confinement a eu un impact considérable sur les pratiques et les comportements des enseignants. Bien que certains continuent d'utiliser les outils numériques découverts pendant le confinement, la moitié d'entre eux (57,5%) estime ne pas avoir le temps, l'intérêt, la maîtrise ou le matériel nécessaires pour les intégrer dans leur pratique (Duroisin et al., 2021).

³ 15% en Allemagne, 21% en France, 7% au Luxembourg et 4% au Pays-Bas (Fondation Roi Baudouin, 2021)

La transition forcée vers l'EAD a eu des conséquences néfastes sur le plan mental et motivationnel des étudiants. En effet, la recrudescence de la pandémie a entraîné un niveau de stress accru chez les étudiants, ce qui a eu un impact négatif sur leur apprentissage et leur santé psychologique. Les étudiants internationaux, vivant loin de chez eux, sont également préoccupés par le bien-être de leur famille (Sahu, 2020). Une autre enquête réalisée par la FEF (2020) révèle que 80% des étudiants se sentent partiellement ou totalement fragilisés sur le plan psychologique en raison du contexte. Les raisons sont multiples : manque de contact social, solitude, dépression, etc. (FEF, 2020). Cette fragilité a un impact significatif sur leur motivation, avec 48,2% d'entre eux ayant des difficultés à se concentrer sur leurs cours. Certains témoignent : « *Je me renferme, cela me démotive dans ma vie de tous les jours. Il n'y a plus de contact social* » (FEF, 2020). D'autres facteurs contribuent à cette détresse psychologique chez les étudiants, tels que la perte d'emploi, une consommation excessive d'alcool et de drogue, un manque de soutien, un isolement, des problèmes financiers, etc. (FEF, 2020) (Ndambi et Judith, 2022) (Dubé, 2020) (UCLouvain, 2021).

5.3. Transformation de l'apprentissage des étudiants grâce aux TIC

Le manque de préparation à l'EAD a exacerbé les difficultés rencontrées par les étudiants pour intégrer les TIC dans leur apprentissage, créant ainsi de mauvaises conditions et une expérience négative qui entravent une meilleure intégration du numérique dans l'éducation. Parmi ces difficultés figurent le manque de matériel, la surcharge de travail, le manque d'espace de travail et la perte de qualité de l'enseignement (Briard et al., 2020). Pourtant, une expérience d'implémentation des TIC menée auprès de 18 étudiants en bachelier assistant social montre une autre perception des cours à distance. Dès septembre 2019 (bien avant la crise sanitaire), les étudiants étaient dispensés de certains cours en présentiel afin d'organiser leur travail à distance. L'utilisation des TIC à ce niveau va au-delà du simple téléchargement de ressources en ligne, ce à quoi les étudiants sont souvent habitués (Moodle, logiciel Padlet, Office 365).

Si une période de doute s'est installée au cours du mois de décembre, les étudiants prennent conscience de leur rôle dans la co-construction des savoirs : devenir autonomes, responsables, solidaires et créatifs. Au début du mois de février 2020, un système de tutorat informel émerge, et les étudiants manifestent un réel intérêt pour l'enseignement hybride⁴ qui combine travail individuel, en binôme et moments collectifs en présentiel. Ils contribuent activement à la production des connaissances.

Dans ce contexte, l'enseignement hybride fait référence à une approche d'apprentissage qui combine à la fois des séances en présentiel et des séances à distance. Cette approche est souvent désignée sous le terme d'enseignement comodal et peut se confondre avec l'enseignement hybride issu de la FAD, combinant les modalités synchrones et asynchrones.

Cependant, la crise sanitaire survient et le gouvernement belge impose un confinement national, obligeant les établissements scolaires à passer à un apprentissage entièrement à distance. Malgré le stress, les 18 étudiants restent confiants en raison de leur expérience antérieure avec les TIC. Cette expérience a des effets bénéfiques qui vont au-delà de la préparation imprévue à cette situation inédite. Ainsi, grâce à une meilleure préparation, le sentiment d'auto-efficacité des étudiants, lié à leur expérience positive, joue un rôle moteur dans l'utilisation des TIC en pédagogie (Six, 2020).

En conclusion, ce chapitre met en évidence le constat selon lequel la Belgique n'était pas préparée à l'enseignement à distance, malgré l'existence de ce concept depuis les années 70. La sous-estimation des TIC en pédagogie a créé des disparités au sein de la population, accentuant ainsi les inégalités sociales préexistantes. Le confinement a également exacerbé la situation, entraînant des impacts importants sur le plan social, psychologique et mental des étudiants. Cependant, à la lumière de l'expérience mentionnée précédemment, il apparaît essentiel que la formation, la disponibilité des enseignants, la clarté des consignes, le soutien des étudiants et la rigueur des scénarios pédagogiques contribuent au succès de l'intégration des TIC dans l'éducation, sans négliger le soutien organisationnel indispensable (Six, 2020).

II. Méthodologie

Cette section méthodologique abordera plusieurs aspects liés à notre recherche pour répondre à notre question d'étude. Nous expliquerons d'abord le type de recherche que nous avons utilisé, puis nous présenterons le cadre et le contexte de l'étude. Ensuite, nous aborderons la sélection de la population étudiée et l'échantillonnage, ainsi que l'outil de collecte de données que nous avons utilisé, en détaillant sa conception et sa mise en œuvre. Nous présenterons également la méthode que nous avons employée pour analyser les données collectées. Enfin, nous concluons cette méthodologie en abordant les considérations éthiques liées à notre recherche.

1. Choix de l'étude

Dans ce mémoire de type recherche exploratoire, nous avons choisi d'opter pour une méthode qualitative pour répondre à notre question de recherche, car nous avons estimé qu'elle était plus apte à répondre à nos besoins. En effet, dès la formulation de notre question, nous avons compris que cette approche serait plus adaptée qu'une approche quantitative. Ce choix a été motivé par plusieurs facteurs.

D'abord, la recherche exploratoire est une méthode de recherche qui vise à explorer un sujet, un problème ou une question de recherche de manière approfondie et ouverte. Elle est généralement utilisée lorsque le sujet est peu connu ou peu étudié, ou lorsqu'il n'y a pas suffisamment d'informations disponibles pour élaborer une hypothèse précise (Cossette, 2010). Elle permet de poser les bases de la recherche en offrant aux chercheurs une compréhension approfondie du problème étudié. Il convient de souligner que la recherche exploratoire n'a pas pour but de collecter des informations pour résoudre le problème de recherche, mais plutôt de le comprendre plus en profondeur. Elle permet ainsi aux chercheurs d'élaborer des hypothèses plus précises et d'identifier les approches de recherche les plus adaptées pour étudier le problème de manière plus approfondie (Voxco, 2022).

Ensuite, la méthode qualitative a été utilisée puisqu'elle englobe toutes les méthodes de recherche sur le terrain qui se concentrent sur les discours et les récits de vie. La recherche qualitative implique d'étudier les phénomènes sociaux dans leur contexte naturel, en interagissant avec les individus dans leur propre langue et en les observant sur leur propre territoire. Cela signifie que les chercheurs recueillent des données en s'immergeant dans l'environnement des participants et en observant leur comportement et leur expérience directement sur place. Cette approche permet de mieux comprendre la réalité sociale des individus et d'explorer les nuances et les variations de leurs points de vue et de leurs expériences personnelles (Smith, 2019).

D'après les travaux de Kohn et Christiaens (2014), la recherche qualitative vise à une compréhension approfondie de l'objet d'étude en se basant sur une collecte de données riche et ancrée dans le terrain. Contrairement à la simple description des faits, la recherche qualitative vise à fournir des explications plus significatives. Elle peut également être utile pour générer des hypothèses sur un phénomène.

Enfin, une collecte de données quantitatives ne serait pas appropriée pour atteindre les objectifs de la recherche. Notre objectif est de recueillir des discours, des récits et des mots (Aujoulat, 2022), plutôt que de quantifier l'information. Cette approche nous permettra d'obtenir des résultats qualitatifs, conformément à notre méthode de recherche.

2. Présentation du contexte d'étude

L'étude a été réalisée à l'Université Catholique de Louvain (UCL) sur le campus de Woluwe-Saint-Lambert, plus précisément à la Faculté de Santé Publique (FSP). Le Master en Sciences de la Santé Publique (MSP) a la particularité d'être « orphelin » en ce qu'il n'est pas précédé d'un bachelier correspondant. En conséquence, les étudiants qui le suivent proviennent divers horizons (venant d'autres bacheliers), avec une majorité issue de filières infirmières. Ils souhaitent acquérir des compétences supplémentaires pour se qualifier pour des postes d'encadrement ou d'expertise dans ce secteur (Briançon et al. 2018) (COP, 2023).

Par ailleurs, le programme de Master est intégré dans une faculté relativement petite, mais il est situé dans une université de grande taille et éloigné de son campus principal. En 2019-2020, le nombre d'étudiants inscrits à la MSP s'élevait à 630, soit une proportion de 2% de la population étudiante totale de l'université (CREF, 2020) (cfr. Annexe 7).

De plus, La FSP met en avant la présence d'horaires flexibles pour attirer les professionnels en reprise d'études, qui représentent une part significative des étudiants inscrits dans son master (Briançon et al. 2018). En effet, selon le Doyen de la Faculté, Environ deux tiers des étudiants inscrits en MSP sont des adultes en reprise d'études, tandis que le tiers restant poursuit directement leurs études. Environ 60% des étudiants sont employés, sans nécessairement travailler à temps plein, puisqu'il y a des travailleurs intérimaires, à temps partiel ou exerçant des emplois occasionnels. La plupart des étudiants choisissent de suivre un programme allégé (D'Hoore, 2023).

Enfin, en considérant les dates de naissance des étudiants inscrits pour l'année académique 2022-2023, la moyenne d'âge s'établit à 31 ans. Cette moyenne peut s'expliquer par le fait que de plus en plus d'étudiants titulaires d'un master cherchent à compléter leur formation par un programme en santé publique à l'UCL (Krajnc, 2023).

3. Échantillonnage

Dans cette section de notre étude, nous allons exposer notre méthode d'échantillonnage, justifier notre décision d'inclure des ARE en détaillant les critères d'inclusion et d'exclusion que nous avons utilisés. En outre, nous présenterons également les divers témoins clés que nous avons interrogés pour notre recherche.

3.1. Adultes en reprise d'étude (ARE)

Dans notre mémoire, nous nous concentrons sur une population spécifique - les adultes en reprises d'étude - dans un contexte particulier, celui d'une faculté où cette population est majoritaire. Ce choix était important pour différencier clairement ce public des étudiants traditionnels, et c'est pourquoi nous avons établi des critères d'inclusion basés sur les caractéristiques mentionnées dans la littérature et liées à notre question de recherche.

D'après les travaux réalisés par Mason (2016) et repris par Vertongen (2019) dans sa thèse, les ARE peuvent être distingués des étudiants traditionnels grâce à certaines caractéristiques fondamentales, telles que : une interruption entre les études initiales et le retour aux études, une expérience professionnelle antérieure et un statut de travailleur, même de courte durée, la présence de divers rôles en plus de celui d'étudiant, une autonomie financière et souvent, des responsabilités familiales. Toutefois, les études sur la population des ARE ne suivent pas de critère de sélection unique pour les inclure dans leurs échantillons. Par conséquent, la prochaine section décrit les critères les plus couramment utilisés dans la littérature pour identifier les ARE parmi les étudiants, parfois en les combinant et parfois en les utilisant de manière isolée.

3.1.1. Âge

Selon Vertongen (2019), l'utilisation de l'âge comme critère de sélection des participants est facilement accessible et permet de réduire considérablement le biais d'échantillonnage. De nombreux chercheurs cités par l'auteur s'accordent pour fixer l'âge minimum de 25 ans comme seuil pour identifier les étudiants adultes dans leur échantillon (Guyot et al. 2003 ; Kasworm, 2005 ; Kim, 2002 ; NCES, 2002 ; Samuels, 2005, tels que cités par Vertongen, 2019).

3.1.2. Interruption dans le cursus de formation

Par définition, le terme de « reprise d'études » sous-entend que le parcours scolaire de l'étudiant ait été interrompu à un moment donné (Guyot et al. 2003). D'après Vertongen (2019), les ARE sont souvent ceux qui s'engagent dans une formation académique après avoir eu une rupture dans leurs parcours de formation, qui peut aller de quelques années à plusieurs années. La littérature présente des divergences quant à la définition précise du critère d'interruption scolaire. En effet, Kasworm (2005) établit normativement une interruption minimale d'un an.

Toutefois, Vallée et ses collègues (2013) considèrent que le critère d'interruption n'est pas toujours obligatoire. D'après eux, un apprenant qui s'inscrit de nouveau dans l'enseignement supérieur juste après avoir obtenu un premier diplôme peut également être considéré comme un ARE. Cela s'applique particulièrement s'il a connu une interruption significative avec le système scolaire obligatoire.

3.1.3. Responsabilités multiples à assumer

Différents auteurs cités par Vertongen (2019) utilisent comme critère de sélection les « responsabilités multiples à assumer » pour distinguer les ARE des étudiants traditionnels. En effet, ils citent notamment les responsabilités liées au travail, à la famille et à l'indépendance financière. Toutefois, d'autres chercheurs remettent en question la pertinence du critère de la responsabilité professionnelle en tant que seul critère de sélection, soulignant que certains étudiants traditionnels travaillent également et que de nombreux étudiants adultes retraités reprennent leurs études.

3.1.4. Diplôme au préalable

Correia et Mesquita (2006, cités dans Vertongen, 2019) ont retenu la non-obtention préalable d'un diplôme d'enseignement supérieur comme critère de sélection pour identifier les ARE. Cependant, en se basant uniquement sur ce critère, qui permet de repérer les ARE ayant un faible niveau de diplôme antérieur, on exclut un certain nombre d'étudiants méritants qui pourraient être considérés comme des ARE.

3.1.5. Modalités d'aménagement de la formation

Certains chercheurs utilisent les modalités d'aménagement de la formation, telles que les études à temps plein ou à temps partiel, les horaires décalés, la formation continue ou l'allègement, comme critères pour identifier les ARE. Cependant, bien que ces différentes modalités soient importantes pour nuancer les résultats observés dans la littérature, ce critère semble peu pertinent pour distinguer les ARE des étudiants traditionnels. En effet, certains ARE assistent aux cours de jour et à temps plein (Vertongen, 2019), ce qui les rend difficiles à distinguer des étudiants traditionnels qui assistent principalement à des cours de jour (De Stercke et al. 2016, cités par Vertongen, 2019).

3.1.6. Proposition d'une définition en Belgique

Selon Vertongen (2019), en Belgique, la Commission ETAL-V (2009) définit un ARE comme étant une personne qui remplit l'un ou les deux critères suivants : (1) avoir interrompu son parcours éducatif pendant au moins un an avant de reprendre une formation et/ou (2) être disponible sur le marché du travail (employé ou en recherche d'emploi). L'auteur souligne que ces deux critères peuvent être facilement appliqués dans les établissements universitaires.

3.1.7. Critères d'inclusion

Afin de constituer notre échantillon, nous avons défini certains critères en nous basant sur la littérature existante et notre question de recherche. Nous avons ainsi sélectionné les étudiants âgés de 25 ans et plus, qui ont des multiples responsabilités telles que familiales et/ou professionnelles. De plus, nous avons opté pour la sélection des étudiants inscrits à partir de l'année académique 2020 jusqu'à aujourd'hui, en tenant compte du contexte pandémique. Nous avons également inclus dans notre échantillon des étudiants ayant interrompu leur parcours scolaire pendant au moins un an. Enfin, nous avons choisi d'inclure les différentes modalités d'aménagement de la formation, telles que les études à temps plein, à temps partiel, avec allègement, etc., en tant que critère.

3.1.8. Critères d'exclusion

Dans notre stratégie d'échantillonnage, nous avons exclu certains groupes spécifiques. Tout d'abord, les étudiants âgés de moins de 25 ans qui étaient financièrement dépendants de leurs parents ont été exclus. De plus, nous avons également exclu les étudiants ayant peu ou pas d'expérience professionnelle, y compris les jobs étudiants ou jobs occasionnels. Enfin, nous avons également écarté ceux qui ont poursuivi leur cursus de Master sans interruption.

3.1.9. Saturation de l'échantillon

L'approche qualitative est une méthode de recherche qui permet d'étudier un sujet en profondeur plutôt qu'une population entière. Contrairement à l'approche quantitative, qui s'appuie sur des données statistiques (Kohn et Christiaens, 2014), l'approche qualitative est davantage axée sur l'analyse des perceptions et des expériences individuelles. L'échantillon sélectionné n'a pas besoin d'être statistiquement représentatif de la population, mais tous les répondants doivent être choisis de manière à avoir quelque chose à dire sur le sujet étudié. Chaque sujet fait l'objet d'une étude approfondie qui génère un grand nombre d'informations, ce qui permet d'obtenir une compréhension plus riche et plus nuancée du sujet étudié (Aujoulat, 2022). Par conséquent, la taille de l'échantillon n'est pas déterminée par sa représentativité, mais plutôt par le moment où la saturation empirique est atteinte.

En d'autres termes, la collecte de données doit continuer jusqu'à ce que « *le chercheur a le sentiment que les répondants ne lui apportent plus d'information nouvelles sur le sujet étudié* » (Aujoulat, 2022). À ce stade, la collecte de données peut être considérée comme étant terminée et les résultats peuvent être analysés en toute confiance. Cela permet d'obtenir une compréhension approfondie et complète du sujet étudié, ce qui peut être particulièrement important dans les approches qualitatives où la qualité des données est souvent considérée comme plus importante que leur quantité.

Enfin, afin de préserver l'anonymat des participants ARE interrogés, chacun d'eux a été identifié par un numéro de référence, tel que P1, P2, P3, et ainsi de suite. De cette manière, les données recueillies peuvent être analysées et présentées sans révéler l'identité des participants, ce qui est essentiel pour garantir leur confidentialité et leur protection.

3.2. Témoins privilégiés

Ils se définissent comme étant des « personnes qui, par leur position, leurs actions ou leurs responsabilités, ont une bonne connaissance du problème » (Van Campenhoudt et Quivy, 2009). Ces témoins peuvent être soit des personnes faisant partie du public étudié, soit des personnes extérieures, mais qui sont largement concernées par ce public.

Nous avons choisi pour notre étude tous les professionnels qui ont un contact direct ou indirect avec les ARE et l'EAD. L'inclusion de témoins privilégiés nous permet de nous rapprocher du terrain en impliquant des acteurs ayant une expérience et une connaissance concrète de la population étudiée. Nous pouvons ainsi obtenir des témoignages qui reflètent une expérience personnelle et une connaissance pratique de la situation étudiée (IWaeps, s.d.).

4. Outils de collecte des données

Nous avons opté pour l'utilisation d'un guide d'entretien semi-directif comme méthode de collecte de données pour cette étude. Cette approche semble adéquate pour répondre à la question de recherche qui est qualitative. En effet, l'entretien permet « *de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde* » (Baribeau et Royer, 2012). Il correspond à un « *moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur. Ce dernier ayant établi une relation de confiance avec son informateur va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement testé et construit à l'issue de travaux de recherche exploratoire* » (Imbert, 2010).

Ainsi, il permet de « *comprendre des représentations et/ou des pratiques sociales. On ne cherche non pas à « mesurer » ou à apprécier les relations causales entre plusieurs facteurs, mais à comprendre, à partir de l'expérience de l'individu comme être social, les mécanismes d'un certain phénomène* » (Damhuis et Ruquoy, 2012).

Lors d'un entretien semi-directif, les participants bénéficient d'une certaine liberté de parole, mais cela se fait dans le respect d'un cadre défini par le chercheur. Le guide d'entretien, préalablement élaboré et testé, est un outil important pour le chercheur, qui permet d'orienter la discussion et de s'assurer que toutes les questions pertinentes sont abordées. Toutefois, le chercheur doit également faire preuve de souplesse et être capable de s'adapter à la situation si l'entretien prend une direction imprévue. Le but de l'entretien semi-directif est de recueillir des informations précieuses et pertinentes pour la recherche, tout en permettant une certaine spontanéité et liberté de parole de la part des participants (Aujoulat, 2022).

5. Conception de l'outil

Nous avons élaboré deux types d'entretiens pour les ARE et les témoins privilégiés, en nous basant sur les thèmes clés qui sont apparus dans notre revue de la littérature. En utilisant ces thèmes comme point de départ, nous avons pu organiser nos questions de manière à nous assurer que nous abordions d'importants sujets pertinents.

Les thèmes que nous avons privilégiés sont les suivants : la FAD, les compétences numériques, l'impact de la pandémie sur la motivation à apprendre, et les points de vue sur l'EAD. Pour le guide d'entretien destiné aux témoins privilégiés, les questions ont été conçues en fonction de leur expertise spécifique. Cependant, afin de garantir que toutes les questions clés de notre recherche soient abordées, nous avons envisagé d'inclure des questions qui ne sont pas directement liées à leur expertise spécifique, mais qui sont importantes pour notre recherche.

Les entretiens semi-directifs ont été conçus pour recueillir des données qualitatives en utilisant principalement des questions ouvertes. Les questions ont été organisées de manière flexible, passant du général au précis grâce à des questions de relance et en utilisant des questions neutres pour éviter de biaiser les réponses. Le but était de promouvoir une discussion naturelle entre le chercheur et le participant. Ainsi, une continuité a été maintenue dans la collecte des données (Tétrault, 2014).

Pour faciliter la prise de notes et la concentration, nous avons demandé l'autorisation des participants pour enregistrer les entretiens. Ensuite, nous avons procédé à la transcription des enregistrements de manière exhaustive et vérifié leur exactitude avant de les analyser.

Le 21 mars 2023, nous avons effectué un pré-test avec un ARE (P1) qui répondait aux critères d'inclusion et d'exclusion. Cette étape visait à déterminer si le guide d'entretien était clair et s'il devait être modifié pour obtenir les informations nécessaires pour répondre à notre question de recherche. Après analyse, des modifications ont été apportées, ce qui a permis d'ajouter d'autres thèmes et problématiques qui n'avaient pas été pris en compte dans la littérature.

6. Démarche de recherche

Le recrutement des participants a été effectué via une approche de type boule de neige, en commençant par contacter des étudiants connus pour répondre aux critères de sélection de l'étude, puis en leur demandant de recommander d'autres étudiants qui pourraient être intéressés à participer. Cette approche nous permet de cibler un groupe de participants potentiellement plus homogène et de favoriser l'obtention de réponses détaillées et nuancées sur leur expérience.

Pendant la période du 17 mars au 4 avril 2023, cinq personnes qualifiées dans le domaine d'étude ont été contactés par courriel ou via les réseaux sociaux. Les personnes sollicitées étaient deux représentants de la faculté, une psychologue du service d'aide aux étudiants, une responsable du Louvain Learning Lab (LLL) et une conseillère de la FOPES. Finalement, ils ont tous accepté de participer à une interview.

7. Mise en application des entretiens

Avant les entretiens, les participants ont reçu une invitation par courrier électronique ainsi qu'un formulaire de consentement. Ces documents ont fourni une présentation détaillée de l'étude, la durée de l'entretien et les droits des participants, notamment le droit de se retirer à tout moment sans aucune conséquence. Une fois que leur consentement éclairé a été obtenu, les entretiens ont eu lieu dans un cadre confidentiel et privé, à des dates convenues mutuellement. En raison des contraintes professionnelles et/ou familiales importantes pesant sur les participants, qui sont des ARE, la plupart des entretiens ont été réalisés à distance via des plateformes de visioconférence. Cette méthode a permis d'avoir tout de même des entretiens conviviaux et de capturer également des expressions non verbales. Étant donné les contraintes horaires des participants, la formation d'un groupe de discussion aussi appelé « Focus group » n'a pas été jugée réalisable.

Lors du premier contact avec les participants, une conversation informelle a été initiée pour créer une atmosphère propice à l'échange et faciliter l'engagement progressif de la personne. Avant d'entamer les entretiens, nous avons commencé par nous présenter et rappeler les objectifs de notre recherche ainsi que les questions que nous allions aborder (Aujoulat, 2022).

Nous avons ensuite discuté du document de consentement préalablement envoyé par mail, qui traite des questions d'enregistrement et de confidentialité. Après cela, nous avons pu entamer les entretiens sous forme de discussion, les participants ont été invités à partager librement leurs points de vue, leurs expériences et leurs ressentis en lien avec l'EAD. Ils ont également été encouragés à discuter de la manière dont ils parviennent à gérer les différents aspects de leur vie, tels que leur vie professionnelle et familiale, tout en poursuivant leurs études. En fin d'entretien, nous avons demandé aux participants s'ils souhaitaient recevoir une copie de la recherche. Nous avons conclu les discussions en les remerciant pour leur participation. Les entretiens individuels ont duré entre dix-sept et quarante-deux minutes.

8. Traitement et analyse des données

Nous avons choisi une méthode d'analyse de contenu qualitative pour traiter les résultats de notre étude. Cette méthode a été sélectionnée afin d'identifier les thèmes et catégories de sens émergents dans les données collectées. Elle permet de structurer les données en thèmes et sous-thèmes pour une analyse approfondie (Aujoulat, 2022). Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord oral des participants via TEAMS et ont été transcrits verbatim à l'ordinateur. Le contenu des enregistrements a ensuite été rassemblé sous forme de tableau, en regroupant les informations par thème.

9. Considération éthique

Les principes éthiques de la recherche ont été respectés dans le cadre de cette étude, en veillant à garantir la confidentialité et l'anonymat des données et en obtenant le consentement éclairé des participants. Ainsi, cette étude a été menée dans le respect des normes éthiques et professionnelles applicables.

III. Témoins privilégiés

Afin d'alimenter la réflexion sur notre question de recherche, nous avons choisi de mener des entretiens avec cinq personnes de référence qui entretiennent un lien direct et/ou indirect avec le sujet de notre étude. Les entrevues que nous avons réalisées nous ont permis de recueillir des informations précieuses et d'approfondir notre compréhension de la FAD, en particulier dans le contexte de la pandémie actuelle. Dans cette section, nous allons décrire les caractéristiques de l'échantillon que nous avons sélectionné pour notre étude, ainsi que les résultats obtenus à partir des entretiens que nous avons menés.

1. Descriptif de l'échantillon

Nous avons rencontré Françoise Voglaire, psychologue et responsable de l'équipe des psychologues du service d'aide aux étudiants, qui a partagé avec nous les retours des étudiants de l'UCLouvain en termes de motivation, de difficultés et de facilités liées à l'EAD. Ensuite, nous avons échangé avec Chloé Deltour, conseillère à la formation au sein de la FOPES (Faculté ouverte de Politique économique et sociale), qui a porté une attention particulière aux étudiants reprenant leurs études et à leur expérience de la FAD.

Par la suite, nous avons eu une discussion avec Françoise Docq, une collaboratrice du service LLL (Louvain Learning Lab), au sujet de l'utilisation des outils numériques dans l'apprentissage en ligne. Elle nous a présenté diverses perspectives de la FAD ainsi que les enjeux et les défis qui ont surgi depuis le début de la pandémie. Enfin, nous avons recueilli les témoignages de deux délégués de la faculté de santé publique. Il s'agit de Nicolas Cop et Marie Gonzales. Ils ont partagé avec nous les retours des étudiants et des professeurs sur l'EAD, en mettant l'accent sur les ARE. Les entretiens ont été menés via TEAMS, en visioconférence, entre le 17 mars et le 4 avril 2023.

2. Analyse des entretiens

Les échanges avec ces cinq intervenants ont constitué une partie essentielle de notre étude et ont grandement contribué à enrichir notre analyse des enjeux liés à la FAD dans le contexte actuel. Cette section sera divisée en quatre parties pour mieux dégager des pistes d'analyse pour notre étude et de répondre à notre question de recherche sur le vécu des étudiants de la faculté de santé publique en matière d'EAD.

2.1. Les retours des étudiants de l'UCL sur l'EAD selon Voglaire : motivations, difficultés et facilités

L'EAD est devenu une réalité pour de nombreux étudiants de l'UCL depuis la pandémie. Cette dernière a eu des conséquences non négligeables sur les étudiants et les professeurs de l'université, créant des difficultés et des facilités.

2.1.1. Expériences négatives

Selon notre experte, les obstacles les plus fréquemment évoqués par les étudiants incluent une charge de travail accrue, des niveaux élevés de stress, d'angoisse et de solitude, entraînant une situation difficile à gérer. En effet, lors des consultations, notre interlocutrice évoque les différents retours des étudiants sur le plan psychologique : « (...) *Ils vont expliquer qu'ils ne vont pas bien, qu'ils ont des angoisses, du stress, qu'ils ne savent plus étudier comme avant* », cette détresse a une répercussion sur leur attention au cours : « *avant j'aimais bien me concentrer aux cours, maintenant plus* ». Elle constate également la solitude des étudiants dans ce contexte pandémie/cours à distance : « *J'étais préoccupée, mais dans les contacts que j'avais avec Teams, avec les étudiants, je me rendais compte qu'il y avait une immense solitude, un mal-être profond. Il y avait une détresse qui était très tangible, même à travers les écrans. Je le voyais, je le sentais, ils en parlaient* ».

Notre intervenante décrit deux profils d'étudiant qui ont été particulièrement touchés durant la pandémie : Les étudiants internationaux, confrontés déjà à l'adaptation difficile à un nouvel environnement culturel avant même que la pandémie ne frappe : « *C'étaient surtout des étudiants internationaux qui arrivaient ici, sans connaître les exigences, sans avoir les conditions matérielles de bien-être minimal. Donc, ils étaient dans une détresse sociale, psychologique et financière qui fait que suivre leurs cours et leurs études, c'est juste impossible* ». De même, les étudiants en reprise d'étude ont également rencontré de grandes difficultés, en particulier ceux qui ont des responsabilités familiales et qui doivent concilier leurs obligations académiques avec leur rôle de parents : « *c'était très difficile (pour les étudiants en reprise d'étude) parce qu'il y avait des enfants dont il fallait prendre la charge, en même temps que tout le reste* ».

De plus, les professeurs ont également souffert, car ils ont dû s'adapter rapidement à l'enseignement en ligne et à la technologie, ce qui a créé de la détresse chez certains d'entre eux. En effet, Françoise Voglaire souligne leurs difficultés à enseigner en ligne : « *Je connais beaucoup de professeurs qui m'ont parlé de leur détresse à eux. Il y en a qui n'étaient pas du tout familiarisés avec l'informatique, d'autres très l'étaient, mais cela leur prenait tellement plus de temps que de donner le cours. Il y avait des profs qui continuaient vraiment à enseigner et se plaignaient du fait qu'ils avaient une espèce de mur noir devant eux parce que personne ne réagissait. C'était très dur pour les enseignants, beaucoup plus qu'on ne le croit* ». Elle porte un intérêt de l'enseignement en ligne à condition que « *les professeurs soient accompagnés la dedans* » et qu'il y ait « *les moyens techniques et d'assistance pour les aider* ».

Notre interlocutrice rapporte aussi que l'EAD a eu un impact défavorable sur la capacité de se concentrer. Elle fait le constat que les étudiants qui avaient des problèmes de concentration ont également eu du mal à suivre les cours :

« J'ai des étudiants qui me disent en 2023, qu'ils se sont rendus compte qu'ils étaient très distrait par le fait que chacun à son ordinateur ouvert (...) ça les distrait et donc ils disent que « j'étais mieux chez moi ». « En même temps, j'aime bien être au cours mais je suis trop distrait ».

2.1.2. Expériences positives

Il y a également eu des facilités pendant cette période difficile. Certains étudiants ont apprécié la possibilité de suivre les cours à distance, ce qui leur a permis de gagner du temps, notamment pour certains étudiants en reprise d'étude :

« Soit, ils n'avaient pas d'enfants, ils trouvaient que c'était un gain de temps de pouvoir suivre les cours à distance ».

Elle reconnaît que ce fut profitable pour les étudiants qui étaient malades du COVID-19 :
« Oui bien sûr, il y en a qui voulait ça, oui ils ont exprimé, certains l'ont dit ».

Enfin, pour les « plus malins » selon Voglaire, les difficultés des enseignants à utiliser les outils numériques pour certaines matières ont permis à certains étudiants de tirer profit, ils :
« utilisent la vitesse de passation pour les profs qui vont trop lentement, ça leur permet d'aller plus vite. Et, pour des matières difficiles où ça va trop vite justement en cours, c'est très intéressant d'arrêter, d'essayer de comprendre, de faire des exercices, puis de reprendre. C'est quelque chose de très positif ».

2.1.3. Synthèse

En conclusion, l'EAD pendant la pandémie de COVID-19 a eu un impact significatif sur les étudiants et les enseignants de l'UCL. Bien que certains étudiants aient trouvé des avantages à cette modalité d'enseignement, la plupart ont été confrontés à des difficultés qui ont eu un impact sur leur bien-être psychologique et leur capacité à suivre les cours. Il est important que les institutions éducatives continuent à prendre en compte ces défis et à trouver des moyens de soutenir les étudiants et les enseignants dans cette période difficile. Pour notre locutrice, *« il faut privilégier la rencontre réelle sans se fermer à ceux qui aideront quand même la personne à distance ».*

2.2. Le vécu des ARE en FAD : perceptions et réalités, le cas de la FOPES

Les ARE ont des perceptions et des expériences variées en ce qui concerne la FAD. Les propos de Chloé Deltour, qui ont été analysés dans le cadre de ce travail, mettent en évidence plusieurs points importants.

2.2.1. Fracture numérique

Tout d'abord, la fracture numérique est une problématique qui a mis en avant les obstacles rencontrés par certains étudiants lorsqu'ils utilisent la technologie pour apprendre. Les difficultés peuvent varier, allant de la concentration pendant les cours en ligne à des problèmes matériels tels que l'absence d'un accès internet de qualité ou d'un espace adéquat pour favoriser un environnement propice à l'apprentissage. En effet, notre experte constate que *« c'était vraiment à la marge des personnes qui n'arrivaient pas à utiliser TEAMS au bout du compte (...), c'était (...) des problèmes de pas avoir de bon réseau chez soi, (...) ceux qui étaient mal desservis au niveau internet, après il y a des publics plus faibles qui n'avaient pas forcément internet chez eux, (...) ce sont ceux qui vivaient en famille, donc là, c'était plutôt de trouver un endroit calme à la maison puisqu'il y a des cours qui se donnent le samedi ou en soirée, (...) le fait de se recréer un espace d'apprentissage qui n'a pas été évident parce qu'il y a des gens qui vivent en appartement et qui n'ont pas spécialement plusieurs pièces, (...) à partir du moment qu'on est quatre à l'utiliser, ça crée des conflits »*.

Aussi, il ne faut pas limiter la difficulté liée à l'utilisation de la technologie aux apprenants, car la fracture numérique *« n'était pas forcément du côté des étudiants, il y a beaucoup de profs qui ont du mal à s'adapter, à donner cours en ligne »* en l'occurrence, *« il y a une série de prof qui sont quand même âgés et ou il y avait des freins de ne pas vouloir s'adapter »*.

Enfin, il peut y avoir des obstacles à l'adaptation à la technologie pour les étudiants plus âgés ainsi que pour les personnes nécessitant un soutien supplémentaire pour se familiariser avec des plateformes telles que MOODLE et TEAMS. Notre intervenante rapporte qu' *« il y a juste sept personnes avec qui s'est plus compliqué, (...) il faudrait carrément un formateur, quelqu'un qui soit formé, à transmettre, à utiliser »*.

2.2.2. Limites pédagogiques

Il y a la question de la pédagogie. Notre interlocutrice souligne que la principale difficulté de l'enseignement en ligne est « *qu'on est basé sur la pédagogie de groupe et une pédagogie participative et de transférer ça en ligne, alors c'est compliqué* ». Les enseignants peuvent également rencontrer des difficultés pour adapter leur enseignement en ligne, en particulier s'ils sont plus âgés et ont peu d'expérience avec les TIC. En effet, elle soutient l'idée que « *ça (l'enseignement en ligne) les (profs) faisait chier de devoir adapter leur manière de donner cours, il y avait pas l'envie de faire un effort après* ». Enfin, les enseignants doivent souvent effectuer des missions d'enseignement en plus de leurs missions de recherche, sans reconnaissance de l'université, le temps est donc limité pour concevoir un cours ligne. « *Celui qui investit ça, c'est un peu bénévolement et gratuitement* ».

2.2.3. Problèmes de concentration

Notre experte note que beaucoup d'étudiants « *revenaient avec la difficulté de pouvoir se concentrer quand un cours était donné en ligne* », en soulignant que « *l'attention et la concentration (...) n'est pas la même derrière un écran que quand on est dans un auditoire* », ce qui peut rendre l'enseignement en ligne moins efficace pour certains étudiants. Elle constate que les étudiants assimilent beaucoup moins la matière en ligne. « *Ils reviennent en me disant « on a rien retenu des cours ». C'est comme si la matière ne s'était pas imprimée de la même manière que s'il avait été donné en présentiel* ». Il faudrait se pencher sur cette problématique. « *Il n'y a pas d'études sur comment le cerveau fonctionne en apprentissage en ligne, parce que c'est un peu ça le retour des étudiants. Se dire que c'est comme s'ils n'ont rien retenu, ça ne s'est pas imprimé. Donc là, c'est interpellant, ça veut dire qu'il y a un cerveau différent, après il y a plusieurs hypothèses, le cerveau, il est occupé à pallier le fait que la communication, elle n'est pas aussi fluide qu'en présentiel* ».

2.2.4. Les bénéfices de la FAD

Il y a aussi des avantages à l'enseignement en ligne. Par exemple, les économies de temps et d'argent pour les étudiants, ainsi que la possibilité d'utiliser des outils numériques pour l'apprentissage. « *Par exemple, au prix de l'essence pour les étudiants qui ont une longue route à faire (...) Il y avait bien du temps de gagner* ». Et « *il y a des choses qui peuvent être chouettes de faire en ligne, il y a quand même pas mal d'outils* ». Les étudiants apprécient également la possibilité de maintenir leur interaction avec leur groupe de pairs, même si elle est virtuelle, notamment pendant la pandémie : « *j'ai tenu parce qu'il y avait le sous-groupe* » (...) *même si c'était en ligne (...), il y a moyen de recréer quelque chose même si c'est virtuel* ».

2.2.5. Recommandations, limites, perspectives

Notre interlocutrice soutient que la FAD ne devrait pas être considérée comme une alternative totale à l'enseignement en présentiel, car les étudiants ont subi une perte d'apprentissage importante. Elle met en évidence que *« remplacer l'enseignement entièrement par ça, comme ç'avait été le cas pendant la Covid, ça ne marche pas, (...) les étudiants ont perdu en apprentissage cette année où l'année a été entièrement mise à distance »*. Elle estime que, pour l'instant, l'utilisation de l'EAD devrait être envisagée comme une solution temporaire. Cela permet de bénéficier de ses avantages, par exemple, *« un prof qui doit faire un déplacement pour une conférence... Il peut faire un cours sur TEAMS, mais c'est vraiment dans une perspective ponctuelle (...) Par exemple, lorsqu'il doit faire le tour des sous-groupes et que l'on n'a pas assez de local, de ne pas faire déplacer les gens pour une demie-heure (...) alors ils le font par TEAMS (...). Moi, par exemple, je fais beaucoup d'(...) entretiens individuels, donc ça maintenant, on les fait en ligne. (...) Donc, de manière ponctuelle, c'est utilisé et je trouve que pour l'instant, ça trouve son sens et l'on utilise les bons côtés des choses en ligne »*.

Par ailleurs, elle souligne l'importance de maîtriser l'utilisation des outils en ligne et des visioconférences pour ceux qui ne sont pas familiers avec ces outils, étant donné que les interactions en ligne sont différentes de celles en présentiel. Elle constate en effet que *« pour ceux qui n'ont pas compris les pièges des visios, etc. Il y a quand même un apprentissage à faire parce que évidemment, se voir par TEAMS, c'est bien et c'est facile quand on a fait du présentiel ensemble parce que les interactions ne sont pas les mêmes. (...) il y a vraiment chaque fois, une explication à donner; la communication ne passe pas de la même manière par TEAMS, le décodage gestuel n'est pas le même, le cerveau doit davantage travailler »*.

Chloé Deltour souligne aussi les limites de l'EAD en ce qui concerne les échanges et les aspects relationnels, étant donné que les interactions entre les étudiants sont souvent moins informelles et moins fréquentes. Cette situation peut entraîner un isolement accru et fragiliser plus les personnes qui se sentent déjà isolées. Elle précise que *« quand on est dans l'enseignement en ligne, on est fort seul et il y a plus d'échange possible surtout l'un des côtés de l'apprentissage qui est en fait l'échange des pratiques (...), il se fait entre pair et donc, c'est de pouvoir recréer même en ligne, ces conditions informelles d'échange, parce que c'est un peu ça qui a disparu dans l'enseignement en ligne, c'est toute la formalité, donc c'est un temps de pause pendant que les étudiants échangeaient, créent une solidarité pour échanger des notes, pour pouvoir réexpliquer un concept »* en ajoutant que *« l'enseignement à distance va encore plus fragiliser les personnes qui se sentent isolées (...). Il y a quelque chose qui se perd dans le lien, dans la relation et donc voilà, je pense qu'il y a un danger parce que ça isole et les gens n'ont pas les mêmes ressources face à cet isolement »*. Elle met en avant l'importance des interactions en pédagogie : *« On a prouvé aussi que l'apprentissage s'enracinait dans la relation, dans la manière dont les autres ont de bouger à côté de nous, dans la gestuelle du prof »*.

Enfin, notre interlocutrice souligne plusieurs points importants. Tout d'abord, elle met en avant l'importance de sensibiliser les nouveaux étudiants aux difficultés de l'EAD. Elle déclare : *« Maintenant ce qui va se mettre en place, ce sont des outils et des conseils pour les nouveaux étudiants. Il s'agit de les aider à éviter les pièges et de les sensibiliser aux difficultés de l'enseignement à distance »*. Ensuite, elle mentionne la nécessité d'encourager l'esprit critique des étudiants vis-à-vis des outils en ligne. Pour ce faire, elle propose d'offrir aux étudiants la possibilité de *« participer à des ateliers portant sur les outils collaboratifs en ligne, les modalités multimodales et la gestion de l'information »*.

En ce qui concerne les enseignants, Délour met en évidence la nécessité de les accompagner dans l'utilisation efficace des outils numériques. Elle estime qu' *« il n'y a pas mal d'opportunités en utilisant des classes inversées, en utilisant tous les médias qui existent »*. Selon elle, il serait intéressant de *« varier les multimédias, en tout cas les outils qu'on utilise pour rendre plus dynamique. Ainsi, cela éviterait de « donner des cours monocordes lorsqu'on est derrière un écran »*.

2.3. Les enjeux et les perspectives de la FAD : une analyse depuis la pandémie

La pandémie de COVID-19 a profondément perturbé les systèmes éducatifs mondiaux, forçant de nombreuses institutions à adopter l'EAD afin de garantir la continuité pédagogique. Cette transition a engendré des défis considérables pour les enseignants et les étudiants. Pourtant, elle a également ouvert de nouvelles perspectives en termes d'enseignement et d'apprentissage en ligne. Françoise Docq, experte en FAD et collaboratrice au sein LLL, offre un aperçu des enjeux et des opportunités liés à l'utilisation accrue de la FAD depuis la pandémie.

2.3.1. La FAD complémentaire à l'enseignement traditionnel

Françoise Docq évoque l'EAD en Belgique et souligne son intérêt pour certains publics et contextes éducatifs. Elle considère que la FAD peut compléter l'enseignement traditionnel et répondre à des besoins éducatifs spécifiques, rejoignant ainsi l'opinion de Chloé Délour :

« L'enseignement à distance offert par exemple au choix des étudiants ou au choix d'une institution pour poursuivre certains objectifs en lien avec certains contextes et certains publics cibles (...) tout ce qui est formation d'adulte, apprentissage tout au long de la vie (...), ça devrait faire partie de la panoplie de l'offre éducative ».

2.3.2. Méconnaissance et représentations de la FAD en Belgique

Selon notre intervenante, l'EAD était largement méconnu et sous-estimé en Belgique avant la pandémie du COVID-19. Elle rapporte que *« pour la fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement à distance (...) n'était pas considérés (...), ça se sait peu en Belgique (...), l'enseignement à distance était vraiment peu connu et considéré comme non utile pour nous, pour notre contexte »*. Cette approche culturelle, basée sur l'habitude et l'ignorance selon elle, a empêché une adoption plus large de la FAD malgré ses avantages potentiels : *« culturel oui lié à l'habitude (...), je vais même dire à l'ignorance (...), il y a des représentations de dire c'est le monde anglo-saxon (...). En Belgique (...), il y a peu de déplacements, si l'on fait Namur-Bruxelles au pire voilà, c'est pas très loin donc il n'y a pas besoin d'enseignement à distance (...), c'est un argument que j'ai entendu très très souvent »*.

2.3.3. Les enjeux de la FAD en période de crise

La crise sanitaire a incité les établissements éducatifs à adopter l'enseignement en ligne, révélant ainsi ses avantages et ses limites. L'intervenante note que les enseignants ont été contraints de recourir à cette méthode sans préparation adéquate, créant une situation d'urgence. Elle explique que *« les profs avaient besoin de se former (...) ils étaient démunis (...) les profs sentaient qu'ils avaient besoin puisqu'ils étaient obligés d'enseigner à distance »*. Cette situation a créé de nombreux défis, notamment en termes de formation des enseignants et de conceptions pédagogiques :

« On propose des formations aux enseignants (...) on les appelle les LL WEEK, ce sont des semaines dans lesquelles il y a entre 12 et 16 petits ateliers de formation qui sont proposés sur différents sujets (...), pendant la pandémie, on en a fait beaucoup plus (...) quand on organise nos LL WEEK, on a entre 8 et 30 personnes qui participent à un atelier et là dans la pandémie, on en avait 150 régulièrement »

« Toute l'équipe (LLL) a focalisé ses efforts sur l'usage de TEAMS, développer des supports d'apprentissage numérique, créer des interactions avec les étudiants dans un cours TEAMS (...) sur comment exploiter davantage moodle pour créer un environnement d'apprentissage favorable aux étudiants malgré la distance due à la pandémie (...) expliquer comment ça marche, montrer des exemples, aider à réfléchir à tous les cas particuliers (...), on réfléchit chaque fois avec eux (les profs) à ce qui peut être mis en place »

2.3.4. Une préparation indispensable

Notre interlocutrice souligne que le recours à l'enseignement à distance doit être considéré comme un choix pédagogique à part entière, qui nécessite une préparation et une organisation adéquates, elle précise qu' « *un bon enseignement à distance (...) se prépare, il y a besoin de temps pour faire le design pédagogique, ce n'est pas du jour au lendemain que l'on peut enseigner (...), quand on accompagne les enseignants pour transformer leurs cours pour passer à distance, on dit ça prend au minimum six mois, mais souvent, c'est plutôt un an, sachant que les profs ont toutes leurs autres activités (...), il faut compter six mois à un an pour arriver à un bon cours bien conçu donc pour la pandémie ça n'aurait jamais été possible* ».

2.3.5. Distance Teaching vs Distance Learning

Selon Françoise Docq, il existe deux notions distinctes : le "*Distance Teaching*" qui correspond à une adaptation à la crise sanitaire de la FAD, et le "*Distance Learning*" qui représente une pratique établie depuis plusieurs années avec des recherches et développements pédagogiques continus. Elle souligne que la mise en place d'un EAD d'urgence durant la pandémie, ou "*Emergency Remote Teaching*", n'a pas pris en compte les fondements théoriques et les concepts clés de l'apprentissage en ligne :

« je dirais même pas que l'on a mis les choses en place de manière théorique parce qu'il n'y a pas eu de réflexion, il y a eu une mise en place pragmatique (...), les informaticiens, ils n'ont pas réfléchi en qu'est-ce qui va être le plus adapté comme moyen pour aider les étudiants à apprendre, on a un outil, on peut le déployer rapidement, il va permettre de maintenir la communication entre les profs et les étudiants (TEAMS) (...), ce n'est pas du tout une stratégie ni pédagogique ni théorique, c'est juste une solution pragmatique à court terme »

« maintenant, ça ne correspond pas au dispositif pédagogique que l'on associe généralement à l'enseignement à distance avec tout son passé et y compris la discipline scientifique de l'enseignement à distance qui s'est en réalité déployée plutôt dans les années 1970, mais qui existait déjà avant et donc là tout le savoir-faire de l'enseignement à distance, le design pédagogique n'a pas été du tout pris en compte (...) c'était de l'enseignement et c'était de la distance, mais au niveau justement théorique au niveau des concepts, c'était pas ça qui a été fait parce que toute la théorie les concepts les principes de l'apprentissage en ligne n'étaient pas rencontrés du tout »

2.3.6. Un design pédagogique spécifique pour une véritable expérience

Pour que la FAD puisse s'avérer performante, Docq estime qu'il est impératif de concevoir un design pédagogique spécifique qui prenne en considération les besoins des étudiants et la nécessité de préparer minutieusement l'EAD en intégrant les principes et les connaissances propres à cette discipline scientifique, ce qui permettra de proposer un authentique "Distance Learning" :

« Je dirais ce qui serait amélioré, c'est le design pédagogique de l'enseignement à distance, donc vraiment, la réflexion pédagogique de l'enseignant (...), qu'est-ce qu'ils devraient faire pour apprendre ça au mieux, est-ce qu'ils devraient faire des exercices ? individuels ou en groupe ? Est-ce qu'ils devraient débattre ? Est-ce qu'il devrait résoudre des cas ? Est-ce qu'il devrait résoudre des problèmes ? (...), comment je vais organiser ça dans un cours (...), c'est comment je vais organiser ces activités le mieux possible dans les semaines à distance ou en classe, quelles consignes de travail je vais donner aux étudiants, comment je vais les soutenir, les encourager, comment je vais essayer de faciliter leur travail, ce sont vraiment toutes ces conceptions pédagogiques du cours »

« Quand on parle d'enseignement à distance, on dit, soit, Distance Learning ou Online Learning (...), c'est vraiment une conception, donc tout un travail de conception pédagogique pour que l'étudiant puisse apprendre à distance (...), l'enseignement à distance prend le point de vue de l'étudiant et de comment est-ce qu'il va pouvoir apprendre, comment il va s'exercer, qu'est-ce qu'il va pouvoir faire pour apprendre »

2.3.7. Modèle HYFLEX : approche d'enseignement idéal

Françoise Docq aborde aussi le modèle HYFLEX dans l'interview. Ce dernier permet aux étudiants de choisir entre trois modes d'apprentissage différents : en présentiel, en ligne synchrone et en ligne asynchrone, ce qui offre une grande flexibilité pour s'adapter aux besoins individuels de chaque étudiant. Cependant, selon elle, ce modèle est coûteux et demande beaucoup de temps et d'énergie de la part des enseignants qui doivent déjà concilier leurs activités de recherche et d'enseignement. Elle reconnaît ainsi les défis auxquels sont confrontés les enseignants pour mettre en place un tel modèle :

« Ce modèle est idéal, donc c'est vrai que ce serait, si l'on vise vraiment l'efficacité maximale et l'adaptation maximale aux étudiants, c'est ça qu'il faudrait faire, mais c'est très coûteux et lourd en énergie et en temps des profs (...), c'est une contrainte de notre enseignement universitaire (...), les profs sont aussi des chercheurs et aussi éventuellement des professionnels (...), donc ils doivent faire des choix dans la gestion de leur temps et de leur énergie, et développer un modèle HYFLEX d'enseignement, ça prendrait beaucoup beaucoup de temps en effet »

2.3.8. Perspective

Notre experte évoque la perspective de la formation en ligne. Elle souligne qu'au début de la pandémie, il y avait une réticence émotionnelle envers l'EAD. Cela était probablement dû aux chocs et aux expériences négatives vécues lors de la transition rapide vers cette modalité. Elle déclare notamment : « *J'étais peut-être un peu plus pessimiste parce que, on était (...) dans une espèce de rejet vraiment affectif de l'enseignement à distance (...), les gens étaient encore vraiment dans le choc de cette pandémie qui a été difficile (...) et associé à du vécu négatif, etc. y compris pour l'enseignement* ». Toutefois, elle a observé que la pandémie a permis à de nombreux enseignants de découvrir les bénéfices de l'enseignement en ligne, comme la flexibilité et la possibilité d'innover dans leur pratique pédagogique. Elle a souligné que cela a créé une nouvelle perspective pour l'innovation et l'amélioration, et que de nombreux enseignants sont actuellement disposés à explorer ces opportunités. Elle affiche ainsi une vision plus positive quant à l'avenir de la FAD :

« Je vois vraiment pas mal de profs qui sont prêts, qui ont envie de se dire (...) il y avait des chouettes aspects à ce que j'ai découvert et ce que les étudiants ont découvert pendant la pandémie, mes étudiants demandent un peu plus de flexibilité, donc maintenant, il y a de nouveau, j'ai l'impression de l'espace pour innover et des enseignants (...), des profs viennent avec des projets pour transformer leurs cours (...), il y a de la place de nouveau pour des initiatives d'innovation et d'amélioration donc moi je suis plus optimiste maintenant qu'il y a 6 mois »

2.4. Les retours des étudiants et des professeurs de la FSP sur l'EAD

La faculté de santé publique, étant majoritairement composée d'ARE, a connu des défis particuliers lors de la transition vers l'EAD suite à la pandémie. Nicolas Cop et Marie Gonzales, délégués de la faculté, ont partagé les retours des étudiants et des enseignants sur cette expérience, en mettant en évidence les spécificités liées aux ARE. Leurs témoignages offrent une perspective intéressante sur les enjeux de l'EAD dans le contexte de la santé publique.

2.4.1. Adultes en reprise d'étude : un public spécifique ?

Les délégués ont mis en avant que les étudiants de la faculté ne peuvent pas être considérés comme des étudiants "classiques" en raison de leurs obligations familiales et contraintes de temps. En effet, la plupart d'entre eux travaillent en tant que professionnels de la santé ou exercent une activité en parallèle de leurs études :

« Une très grosse partie des étudiants dans le master sont des soignants et/ou des personnes qui travaillent actuellement en faisant en même temps le master »

« Ce sont déjà des étudiants en reprise d'étude (...), des étudiants qui sont déjà à mi-temps, qui sont des adultes, c'est pas du tout la même chose par rapport aux autres facultés que tu vas retrouver au niveau de l'UCL »

De plus, ils ont une approche de l'apprentissage différente de celle des étudiants plus jeunes, leur motivation pour poursuivre des études supérieures étant différente :

« Il faut déjà prendre la faculté de santé publique à part (...), la moyenne d'âge est beaucoup plus élevée que les autres facultés (...), le niveau de décision va déjà être différent (...), le père de famille, la mère de famille qui revient à reprendre ses études, c'est dans le but d'évoluer donc elle a déjà une autre hargne, une autre approche par rapport à ça, elle a déjà touché à la vie active, elle a déjà touché au travail »

Les délégués soulignent également que les attentes et les exigences en matière d'EAD diffèrent entre les étudiants du campus de Woluwe et ceux de Louvain-la-Neuve :

« Le site de Woluwe est un peu excentré par rapport au site de Louvain-la-Neuve, ils n'ont pas toutes les mêmes affinités par rapport à ça (...) Vu qu'ils ont tous la même âge, qui ne sont pas à la vie active, qui n'ont pas d'enfants, que, ce sont des étudiants purs qui sont à l'école, ce genre de discussion ne se pose pas (...). A Louvain (...), ils sont là pour étudier, pas pour évoluer (...). Résultats des courses, que le comodal se pose ou ne se pose pas, ils vont quand même être au cours pour étudier parce que ce sont des étudiants (...) Ils (ARE) n'ont pas la même vie que les étudiants qui se trouvent à (...) Louvain »

2.4.2. Retours négatifs des étudiants

Les feedbacks des étudiants relatifs à l'EAD sont divers et témoignent des avantages et des inconvénients inhérents à cette méthode d'enseignement. En effet, certains ont soulevé des désagréments comme la difficulté de poser des questions en temps réel, le risque accru de perdre le fil du cours et l'absence de contact humain avec les enseignants et les autres étudiants :

« On peut moins facilement poser de questions, il fallait en même temps écouter le cours et suivre le chat donc, il fallait pouvoir jongler avec les 2, on décroche plus facilement aussi quand c'est en distanciel »

« il y a quand même une certaine ambiance dans les auditoriums ou dans les petites classes quand on fait les TP qui apportent quelque chose et ça, ça nous manquait (...), c'est vraiment ce côté humain qui nous manquait »

Enfin, l'efficacité de la connexion Internet est un autre point crucial mis en avant par les étudiants. En effet, certains ont fait part de problèmes pour suivre les cours en ligne en raison d'une connexion de mauvaise qualité :

« Il y en a beaucoup au début qui disaient des problèmes de connexion (...), il fallait s'adapter très vite »

2.4.3. Retours positifs des étudiants

Certains étudiants ont mentionné les avantages de l'EAD, notamment une meilleure gestion du temps et une flexibilité accrue :

« C'était (...) beaucoup plus pratique en distanciel parce que l'on pouvait vraiment gérer la façon (...) dont on travaillait »

L'enregistrement des cours permet, par ailleurs, aux étudiants de les réviser à leur convenance, ce qui peut s'avérer particulièrement utile pour gérer les imprévus liés à la pandémie :

« Ça nous aidait bien parce qu'alors, soit ça pouvait être enregistré donc on pouvait revenir aux enregistrements un peu plus tard (...), on arrangeait vraiment notre emploi du temps en fonction des moments où l'on était rappelé à l'hôpital, avec les changements d'horaire, avec tous les problèmes qui étaient liés aux Covid, avec des enfants parfois au domicile, donc y en avait beaucoup qui préféraient le distanciel »

2.4.4. Une préférence pour une approche d'enseignement comodal et asynchrone

Les délégués ont rapporté que les étudiants ont une préférence pour une approche d'enseignement comodale et asynchrone qui leur permet de choisir entre l'enseignement en présentiel ou à distance :

« Les étudiants plaideraient de manière générale pour un cours qui soit en comodal (...), tu pourrais à la fois décider d'être présent au cours, décider de rester chez toi (...), c'est vraiment ce qui ressortait de façon générale »

De plus, les enregistrements de cours asynchrones sont également appréciés pour leur flexibilité, mais les étudiants reconnaissent la valeur ajoutée de l'enseignement en présentiel pour les travaux pratiques :

« Toujours dans cette optique de pouvoir s'organiser (...), suivant les horaires et les changements d'horaire, c'était plutôt l'asynchrone qui primait et en soi surtout les enregistrements de cours »

« En première, beaucoup d'étudiants préféraient le distanciel, même si pour tout ce qui était TP, par exemple (...), il y en a plusieurs qui disaient qu'ils auraient préféré l'avoir en présentiel justement pour se poser toutes ces questions et pouvoir avoir un accompagnement un peu plus efficace »

Enfin, il convient de souligner que ces préférences sont fortement influencées par les contraintes imposées par la pandémie et la nécessité de s'adapter à des situations complexes et en constante évolution :

« le comodal a été une adaptation pendant la période Covid parce qu'on ne pouvait plus entrer en contact les uns avec les autres et donc à un moment donné, il a fallu trouver une solution »

2.4.5. La liberté académique des enseignants

Nos experts ont noté que l'UCLouvain offre aux enseignants une grande liberté académique pour choisir leurs méthodes d'enseignement. Ainsi, ils ont la possibilité de ne pas retenir certaines modalités en ligne :

« La position de l'université (...), c'est la liberté académique totale des enseignants, donc l'enseignant décide pour son cours et le meilleur pour son cours, donc si jamais il décide que le comodal n'est pas adéquat, il n'est pas adéquat »

2.4.6. Retours des enseignants

Du point de vue des enseignants, certains ont mis en lumière les problèmes afférents aux étudiants "fantômes" dans le cadre de l'EAD, désignant ainsi les étudiants qui ne participent pas de manière active aux cours en ligne :

« Les enseignants (...) sélectionnaient les étudiants au hasard sur la liste pour leur poser des questions dans ceux qui étaient à distance pour vérifier qu'ils étaient bien derrière leur pc et leur faire participer, et au final, 9 étudiants sur 10 n'étaient pas derrière leur pc (...), la problématique des étudiants fantômes »

De plus, certains enseignants ont relevé que l'EAD est considéré comme moins efficace en termes de concentration, d'implication, d'interactions, de vie sociale, ainsi que de bénéfices perçus moins évidents par rapport à l'enseignement en présentiel :

« Tu n'es pas concentré de la même manière au niveau des cours, tu n'es pas investi de la même manière, tu n'as pas le même rendu, tu n'as pas les échanges, le côté social, y a tout, la vie estudiantine »

Ils ont également souligné que l'enregistrement des cours, demandé par les étudiants, est perçu comme une atteinte à la « fibre pédagogique », en ce sens qu'il réduit les échanges avec les étudiants en temps réel :

« Au début, c'était beaucoup enregistré et puis ç'a posé un problème à plusieurs professeurs (...), ils disaient puisque c'est enregistré, nous, on perd notre fibre pédagogique (...), on a plus d'échange avec les étudiants ou très peu (...), moins qui écoutent (...), il y avait une diminution de cette pédagogie (...), les étudiants ne peuvent pas non plus poser leurs questions, s'ils regardent (l'enregistrement) après, le prof n'est plus disponible (...) les professeurs, recevaient beaucoup de mails alors qu'ils auraient pu répondre à la question pour le moment même (...), ça posait des débats pendant les bureaux (...), c'était à l'appréciation des professeurs de garder ou pas les enregistrements »

Selon nos deux témoins privilégiés, les enseignants ont observé une baisse de la moyenne des examens. Cette baisse est survenue depuis que les cours ont été enregistrés et disponibles jusqu'à la fin de l'année. En effet, cela a encouragé les étudiants à reporter leur travail et à ne pas suivre régulièrement les cours en temps réel :

« Une chose (...), qu'ils craignaient surtout pour certains cours (...) le professeur trouvait que la moyenne au niveau des examens avait diminué et il attribuait ça, au fait que les étudiants (...), comme les cours étaient enregistrés et disponibles jusqu'à la fin de l'année (...), les étudiants n'allaient pas voir les cours au fur et à mesure, se tapaient tous les enregistrements à la fin (...), ç'a diminué la moyenne et ça, c'était une grosse crainte pour plusieurs professeurs (...), de façon générale, la la moyenne avait diminué depuis que la crise COVID »

2.4.7. Perspective

Nos deux experts ont exprimé des opinions divergentes quant à la viabilité de l'EAD à la faculté. Bien que le modèle comodal soit considéré comme utile pour faciliter l'accessibilité aux cours, notamment pour les étudiants ayant des responsabilités professionnelles ou familiales, certains estiment que l'interaction en présentiel est indispensable et ne peut être remplacée. De ce fait, l'enregistrement des cours peut être considéré comme une solution de compromis intéressante entre le présentiel et le distanciel, sous réserve que les étudiants fassent preuve de discipline et d'organisation pour suivre les cours enregistrés :

« L'avis général, ç'a son utilité si tu écoutes les étudiants (...), le comodal est utile pour les gens qui ont des enfants (...), ça peut avoir son utilité pour l'avenir (...). On peut considérer que le comodal facilite l'accessibilité au cours (...) l'un de nos critères de santé publique qui est l'accessibilité aux biens et aux services, on est dedans avec le comodal (...) c'est un beau juste milieu (entre le présentiel et distanciel) (...), c'est une bonne balance, mais il faut que les professeurs soient d'accord aussi de le faire et il faut que les étudiants se pose aussi derrière (...), pouvoir suivre les cours au fur et à mesure si jamais tous les cours sont enregistrés (...) il faut quand même une certaine discipline, une certaine structure durant son master et ça, ça vient de l'étudiant »

En définitive, l'EAD représente une opportunité pour répondre aux attentes des étudiants en matière de flexibilité. Cependant, cela implique également une approche réfléchie et une collaboration étroite entre les enseignants et les étudiants pour garantir une expérience d'apprentissage réussie.

IV. Résultats

Ce chapitre présente les résultats des entretiens menés avec les adultes en reprise d'étude (ARE) pendant la pandémie, sur le campus de l'UCLouvain de la faculté de santé publique. Les résultats seront organisés selon l'ordre des questions prévues dans notre guide d'entretien, tout en tenant compte des ajustements nécessaires en fonction des questions supplémentaires qui ont émergé au cours des entretiens.

1. Descriptif de l'échantillon

Entre le 21 et le 29 mars 2023, nous avons mené des entretiens avec huit étudiants qui répondent aux critères d'inclusion en tant qu'ARE. Le groupe d'échantillon est principalement composé de femmes, avec une tranche d'âge comprise entre vingt-six ans (P7) et cinquante-sept ans (P3), et tous assument des responsabilités en tant qu'étudiants adultes travaillant dans le secteur de la santé. La moitié d'entre eux doivent également concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales. Tous les participants ont indiqué avoir connu une interruption dans leur parcours académique, allant de quatre à vingt-quatre ans. De plus, les personnes interrogées sont toutes inscrites à la faculté pendant la période Covid, entre 2020 et 2022. Enfin, cinq étudiants sur huit suivent un programme allégé, tandis que trois étudiants suivent leurs études à temps plein. Sur les cinq étudiants ayant choisi l'allègement, trois étudiants combinent des responsabilités familiales et professionnelles. Les caractéristiques des ARE sont résumées dans le tableau ci-dessous :

N° ou code	Âge	Sexe	Responsabilité	Interruption scolaire	Inscription	Programme d'étude
P1	36	F	Professionnelle	10 ans	2021-2022	Temps plein
P2	29	F	Professionnelle	6 ans	2020-2021	Allègement
P3	57	F	Familiale/ Professionnelle	24 ans	2020-2021	Allègement
P4	33	F	Familiale/ Professionnelle	9 ans	2020-2021	Allègement
P5	34	F	Familiale/ Professionnelle	11 ans	2020-2021	Allègement
P6	30	F	Professionnelle	7 ans	2021-2022	Allègement
P7	26	F	Familiale/ Professionnelle	4 ans	2021-2022	Temps plein
P8	28	F	Professionnelle	7 ans	2021-2022	Temps plein

2. Analyse des entretiens

Cette partie de l'analyse aura un caractère descriptif et présentera les résultats obtenus à partir des entretiens menés auprès des huit ARE. Les résultats seront regroupés en cinq catégories thématiques, établies à partir des propos des participants sur l'objet de recherche. Nous avons consigné de manière systématique et objective les propos des participants, en documentant la façon dont ils en parlent et l'importance qu'ils y accordent éventuellement.

2.1. Besoins, profils et défis variés

Étant donné que cette étude concerne les ARE, connaître leurs besoins et les défis auxquels ils sont confrontés dans leur quotidien étaient nécessaires. Ainsi, il semble que tous les intervenants soient des professionnels de la santé. Ils ont décidé de reprendre des études pour diverses raisons, telles que l'envie d'évoluer dans leur domaine, de changer de secteur ou de se donner plus de possibilités pour l'avenir :

P2 : *« J'ai commencé des études parce que j'avais envie de faire quelque chose en complément de mon travail, j'avais envie d'évoluer, de découvrir un petit peu plus le secteur de la santé »*

P4 : *« J'ai décidé de reprendre des études parce que je voulais, m'offrir des possibilités pour l'avenir et que c'était le moment clé »*

En outre, sept des participants ont mentionné les défis auxquels ils sont confrontés en tant qu'étudiants adultes. Ils ont évoqué des difficultés telles que se faire de nouveaux amis dans un nouvel environnement, gérer leur emploi du temps et jongler avec leurs responsabilités familiales et professionnelles. Seul un participant (P8) n'a pas fait part de ces difficultés. Un autre participant (P5) a spécifiquement mentionné le manque de considération envers les étudiants adultes, qui doivent faire face à des horaires de cours difficiles tout en essayant de concilier leur vie professionnelle et familiale :

P1 : *« Je recommence des études, je n'ai pas 22 ans, je me retrouve dans un auditoire, il faut que je me fasse des copains et les gens se connaissent déjà »*

P5 : *« Je suis à ma 3^e année maintenant, mon conjoint aussi a repris des études en même temps que moi, un master aussi. Alors notre fille, ben, quand on a démarré nos études, elle n'avait même pas 2 ans donc c'était assez compliqué à gérer, j'avoue, j'ai l'impression que parfois, ils (école) oublient ça, ce n'est pas que des étudiants qui sortent de l'école et qui font directement un master, il y a des adultes qui ont une maturité, qui ont une vie de famille, qui ont parfois difficiles et ça n'a jamais été pris en considération ça.*

Quand tu regardes ici, on a cours jusqu'à 19h quoi, les jeudis, mais allez, c'est, c'est, voilà, mais non, mais c'est vrai, tu te dis aller, tu dois tenir et le lendemain, tu bosses à 6h30, tu dois te lever enfin et t'as un enfant à gérer enfin voilà, il n'y a pas cette prise de considération, ça, c'est triste »

Parmi les participants interrogés, six d'entre eux (P2, P3, P4, P5, P6, P7) ont exprimé leur motivation et leur détermination à poursuivre leurs études malgré les défis auxquels ils sont confrontés. Ils ont également mis en avant l'importance de l'EAD pour les ARE, soulignant qu'il leur permet de concilier plus facilement leurs études avec leur vie personnelle et professionnelle :

P2 : « Moi ça ne m'a pas dérangé en tant que tel parce que je bossais encore à 100% à ce moment-là et donc c'est vrai que ça m'a permis de malgré les difficultés au boulot, la charge de travail qui augmentait, le temps, quand j'étais chez moi, j'étais chez moi, je n'avais pas 1h de route pour aller en cours quoi (...) les gens qui travaillent, il y a quand même, je pense une bonne majorité des étudiants qui travaillent à côté ou qui doivent travailler pour subvenir à leurs besoins, eh ben, ça permet de concilier les 2 et en tout cas, pas devoir réduire son temps de travail à 50% mais peut-être à rester à 80% facilement, maintenant »

P3 : « Comme ma maman a certains soucis de santé et en fait, moi, je suis célibataire, bon, j'ai plein d'autres activités à côté effectivement, eh bien ça fait longtemps que je voulais en fait, faire un master et c'est comme ça que je me suis lancé, quand il y a eu justement cette possibilité du distanciel à cause du COVID »

P7 : « Le 2^e quadrimestre avec un enfant, un nouveau-né, ce n'était pas un enfant, il ne pouvait pas aller en crèche, je ne pouvais pas laisser avec quelqu'un parce qu'il avait besoin de moi, c'est ce qui m'a vraiment aidé »

2.2. Ressentis et expériences des ARE

Les participants ont chacun vécu leur propre expérience d'apprentissage en ligne, qui présentait des aspects tantôt négatifs, tantôt positifs.

2.2.1. Expériences négatives

Dans cette section, nous aborderons les « expériences négatives » que les ARE ont signalées, en mettant en évidence les difficultés qu'ils ont rencontrées lors des cours en ligne. Nous discuterons notamment des problèmes de connexion, de concentration et un sentiment de solitude.

2.2.1.1. Problèmes de connexion

D'après les différents entretiens, sept interlocuteurs sur huit évoquent que les problèmes de connexion sont fréquents lors des cours à distance, un seul n'ayant pas exprimé ces problèmes (P7). Ils ont signalé des interruptions, des coupures, des problèmes de qualité de son et de vidéo, ainsi que des lenteurs dans le fonctionnement de l'application TEAMS. Ces problèmes techniques ont parfois affecté la qualité de l'enseignement et ont rendu difficile la compréhension :

P1 : « *Il y a des problèmes de réseau (...) le prof est là et l'on subit les interruptions, les toilettes, les problèmes de wifi, (...), les problèmes de fonctionnement, de connexion, etc. des petits troubles intempestifs qui ne servent à rien* »

P3 : « *On s'est retrouvé, plusieurs fois, soit coupé, soit on n'entendait pas bien (...) les professeurs, parfois, ont eu des soucis de stabilité dans leur connexion et donc ben, parfois ça se coupait, monsieur Lorant, quand il était allé à l'étranger, on a, on a été coupé plusieurs fois* »

P4 : « *Ce qui est embêtant, ce sont les ennuis techniques qui prenaient 3 plombes. Après ils (profs) devaient se dépêcher, il faisait vite, vite leur cours et ça ne ressemblait plus à rien* »

2.2.1.2. Problèmes de concentration

D'après les différentes interviews, la FAD semble avoir un effet négatif sur la concentration et l'engagement des étudiants. En effet, six participants sur huit ont exprimé leur difficulté à rester concentrés et engagés lorsqu'ils étaient à distance ou derrière un écran, les deux autres n'ayant pas exprimé de difficulté. Ils ont souligné des problèmes tels que les distractions, les tentations de faire autre chose, et les perturbations causées par les notifications :

P1 : « *Je trouve que quand, on est à distance pour moi, je suis moins concentré à regarder mon ordinateur, enfin voilà, la concentration et la manière de retenir les choses sont moins faciles pour moi (...) il y a plein de tentations à regarder ailleurs, à faire autre chose et à quand même être moins concentré qu'en auditoire* »

P3 : « *Je recevais chaque fois des alertes, des alertes, des alertes et ça, ça distrait par rapport au cours (...) ça sonnait tout le temps, tout le temps et ça, ça distrait* »

P7 : « *Tu décroches plus facilement, parce que tu es chez toi, mais en faisant l'effort d'essayer de vraiment rester concentré, mais voilà, tu te forces* »

Il ressort également de ces entretiens que trois ARE sur huit ont des préférences et des styles d'apprentissage qui sont mieux adaptés à l'enseignement en présentiel plutôt qu'à distance. Sur ces trois participants, deux d'entre eux ont choisi d'étudier à temps plein (P1, P8). Ils ont mentionné que leur capacité à retenir les informations était moindre lors des cours en comodalité :

P1 : « *La manière dont moi je vais le retenir et en faire quelque chose, elle sera moindre si c'est en comodal, ou à distance* »

P6 : « *Je suis kinesthésique, je me souviens des choses en fonction des éléments, des gestes ou des petits trucs qu'il (prof) peut écrire au tableau, etc. Derrière un écran, ben, c'est très monotone et du coup, tu t'accroches moins au cours et donc forcément, tu es plus facilement distrait et plus facilement à faire autre chose à côté, en plus t'es chez toi, donc t'as toujours un truc à faire, je ne sais pas moi, ta lessive ou machin et t'es plus facilement et t'es caché derrière un écran donc tu as personne qui te surveille, tu n'as pas une obligation de regarder le prof ou d'écouter en fait, vraiment cette façon d'être captivée donc voilà, je trouve que c'est c'est comme si tu regardais un film en fait (...) t'es moins concentré* »

2.2.1.3. Sentiment de solitude

Cinq étudiants sur huit ont exprimé un sentiment de solitude ressenti lorsque les cours étaient donnés en distanciel tandis que les trois autres étudiants n'en parlent pas. Ils mentionnent le manque d'échanges avec leurs pairs et le manque de contact avec les enseignants :

P4 : « *Ben les échanges, forcément quand t'es à distance, tu n'as pas d'échange avec d'autres étudiants, tu es un peu dans ton monde quoi (...) le contact, le contact est moins, est moins facile quoi, est moins disponible* »

P2 : « *Quand on doit poser une question, ben, c'est un peu difficile de lever la main, oui, il y a un petit symbole, mais le prof n'est pas non plus collé à son écran* »

Parmi les cinq étudiants qui ont exprimé leur solitude, trois d'entre eux (P2, P3, P5) ont souligné que se sentir seul face à un écran peut également rendre difficile la prise de décision et la recherche d'aide :

P3 : « *Comme je l'ai dit, le fait de se sentir un peu seul quand on a un problème par exemple, ça, le distanciel oblige un peu à réfléchir, comment on fait ? Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce que j'ose poser la question ou pas ?* »

P5 : « *On te tape la matière et c'est comme ça, et ça, j'ai eu très très difficile en fait, c'était vraiment, je me suis sentie un peu seule, c'est vrai qu'en distanciel, c'est la problématique que j'ai eue heureusement, que j'avais un bon groupe, on a eu un groupe de 3 filles au début qui s'est étoffée à la longue des années, mais heureusement que j'avais mes collègues parce que je me sentais extrêmement seule et j'avais l'impression de pas avoir les compétences nécessaires pour continuer ses études là* »

Les deux autres participants (P6, P8) ont mentionné que le sentiment d'appartenance était moins fort en distanciel, ce qui peut également contribuer au sentiment de solitude :

P6 : « *T'as cette solitude derrière ton écran et puis et puis t'as moins ce sentiment d'appartenance à une école, à une classe du coup* »

P8 : « *T'es tout seul, tout seul à la maison, oui, tu vois la liste des visages sur le groupe, mais je trouve que ce n'est pas la même chose* »

2.2.2. Expérience positives

La formation à distance n'a pas été uniquement négative pour les ARE, ceux-ci ont également expérimenté les aspects positifs :

2.2.2.1. Flexibilité géographique

Six participants sur huit (P2, P3, P4, P6, P7) soulignent les avantages liés à la flexibilité géographique offerte par l'EAD. Ils apprécient notamment le gain de temps et d'énergie en évitant de se déplacer jusqu'à l'université. Deux participants (P3, P4) évoquent également la souplesse que l'EAD leur offre en cas de problèmes de transport, de grève ou d'autres imprévus. Ils peuvent ainsi poursuivre leurs cours à distance sans avoir à se soucier de ces contraintes :

P3 : « Le fait de ne pas devoir me battre, en tout cas, pour arriver jusqu'à l'auditoire, parce que les cours commencent à 9h et même si j'ai l'avantage d'être à Saint-Luc, à partir de 7h30, le parking, il est, il est overbooké quoi, c'est la bagarre et ça m'est déjà arrivée d'ailleurs, quand il s'agissait des TP, de me retrouver avec une grosse demi-heure de retard parce que j'attendais que l'on ouvre, voilà, le parking »

P4 : « Par exemple, moi, je suis donc, je n'habite, je n'habite pas tout près, donc j'y vais en train, il y a eu des fois où il y a grève de train et plutôt que de m'emballer de devoir prendre ma voiture, ben, je me suis dit, ben pas grave, je ferai à distance »

Enfin, deux étudiants (P2, P6) sur les six exprimés soulignent que l'EAD est particulièrement avantageux pour les étudiants qui habitent loin de l'universitaire. Cela leur permet d'économiser également du temps en évitant les longs trajets liés aux transports :

P2 : « Je pense qu'il y a du positif, particulièrement pour les gens qui habitent, soit loin et qui doivent faire le trajet parce que ce n'est pas anodin, surtout à l'heure actuelle »

P6 : « C'était pratique pour pouvoir éviter les déplacements, parce que moi pour aller à l'école, j'ai 1h de transport donc forcément ça me faisait économiser 2h de trajet sur ma journée où je pouvais suivre les cours et en même temps rester chez moi pour me reposer plus souvent »

2.2.2.2. Accessibilité

Trois participants évoquent l'aspect de l'accessibilité des cours à distance, aucunes questions ciblées ne leur avaient été posés. P1 note que cela peut permettre à des personnes éloignées géographiquement ou ayant des emplois du temps chargés de pouvoir se rassembler pour des travaux de groupe. P3 mentionne que les cours à distance ont rendu plus facile pour lui de poursuivre ses études, alors que cela aurait été difficile autrement en raison de son travail. P4 souligne que les cours en ligne peuvent être plus accessibles pour les étudiants ayant des contraintes professionnelles ou autres, et que la possibilité de revoir les vidéos peut être utile pour surmonter les obstacles :

P1 : « Ça permet peut-être aussi de rassembler les gens qui n'ont pas la possibilité de venir, il y a plusieurs travaux de groupe et les agendas de tout le monde est très complexes, les gens ne viennent pas forcément d'à côté et ç'a permis de, ouais, de pouvoir se rassembler »

P3 : « Ce qui m'intéressait étaient difficilement accessibles en travaillant, voilà, d'où l'idée aussi du quand on a parlé, on me disait « Ah oui, mais c'est à distance, à distance maintenant, tu sais, c'est, c'est un peu plus facile, tu vas voir, tu vas pouvoir au moins passer la première année » et donc, du coup, je savais que les cours se donnaient à distance et quand l'idée de faire le master est arrivé, on a fondé »

P4 : « On va dire pour être plus accessible en matière d'accessibilité, en fait à tous les étudiants, parce que l'on parle souvent d'accessibilité, on est quand même tous en milieu professionnel, et il promeut ça, le recteur, le fait d'avoir une, une expérience rend le master plus riche, etc. il y a des cours où ils veulent que l'on ait, qu'on, que l'on ait une ressource au niveau de notre travail, etc. pour notre réflexion et, dans ce cadre-là, je trouverais ça riche de pouvoir permettre la possibilité aux étudiants de pouvoir revoir des vidéos »

2.2.2.3. Aspects organisationnels

Tous les interlocuteurs rapportent que l'EAD peut avoir un effet sur l'organisation de leur vie quotidienne de manière positive. Ils mentionnent plusieurs avantages. Notamment : la possibilité de travailler tout en poursuivant leurs études, de mieux concilier vie personnelle et professionnelle, d'être plus flexible en cas d'imprévus ou de soucis de santé, de pouvoir s'occuper d'un enfant ou d'un parent malade, et d'avoir un meilleur rythme de travail :

P6 : « *Pour le côté organisation, je trouve que c'était facilitant d'avoir les cours à distance* »

P8 : « *C'est mieux au niveau de l'organisation de vie (...) il y a une plus grande facilité d'adaptation, je trouve au niveau de tes, de tes engagements, vie privée* »

P3 : « *Au niveau médical, j'ai quand même besoin aussi de garder un œil sur ma maman notamment et donc le fait de pouvoir faire ça à distance, ça aidait bien* »

Parmi les huit participants ayant répondu, deux étudiants ont également souligné que le distanciel leur a permis de continuer leurs études malgré les difficultés rencontrées pendant la pandémie comme la nécessité de travailler dans les services COVID :

P4 : « *C'était bien par rapport à ça, vraiment comme je disais, les imprévus ou les maladies ou bien, il faut aller remplacer au boulot parce qu'il n'y a pas assez de gens parce que c'était juste la période, y avait une recrudescence COVID donc les chefs infirmières avaient besoin de personnel et donc à ce moment-là, tu peux dire, je ferai l'impasse et je regarderai ma vidéo un autre jour et donc la cheffe, ça lui permettait aussi de dire, ben, je te donnerai congé un autre jour pour que tu regardes tes cours à ce moment-là donc ça, c'était bien* »

P5 : « *J'ai failli tout laisser tomber et après, je me suis dit non parce que les cours en distanciel ont favorisé le fait que je continue parce que le fait d'être en distanciel, ben moi, je pouvais m'occuper de ma fille, je pouvais la mettre au lit, je pouvais enfin, lui faire la sieste donc j'étais beaucoup plus disponible pour, elle aussi, (...) ça s'accordait bien, mon conjoint aussi du coup c'était en distanciel donc en fait, on se voyait beaucoup plus pendant la pandémie malgré que je travaille, parce que moi, je n'ai jamais cessé de travailler, j'ai même dû faire des nuits pour, dans les services COVID, j'ai été appelée, donc voilà, mais on ne se voyait plus l'air de rien, c'était beaucoup plus facile, ça, c'est vrai* »

2.3. Impact de la pandémie sur l'apprentissage

La pandémie a perturbé l'éducation et a forcé les établissements scolaires et universitaires à adopter rapidement l'enseignement en ligne. Dans cette section, nous examinerons comment les étudiants en reprise d'étude ont vécu cette transition, leur accès aux ressources nécessaires pour suivre les cours à distance, ainsi que leur adaptation aux nouveaux dispositifs d'enseignement.

2.3.1. Transition vers l'enseignement en ligne

Le passage brusque vers l'enseignement en ligne a posé des défis pour les ARE, qui ont dû utiliser des outils numériques qui n'étaient peut-être pas familiers. Nous allons maintenant explorer les difficultés rencontrées par nos participants en termes d'utilisation du numérique ainsi que leur ressenti concernant le manque d'accompagnement pendant cette période de transition.

2.3.1.1. Utilisation d'outils numériques par les apprenants

Tous les participants ont partagé leur expérience d'utilisation d'outils numériques, notamment Teams, et il est apparu qu'ils ont des niveaux de compétence informatique variables. Néanmoins, ils ont tous dû apprendre à utiliser ces outils pour poursuivre leurs études.

Deux participants (P2, P7) sur huit semblent être plus à l'aise avec les technologies que d'autres (P1, P3, P4, P5, P6, P8), ils sont d'ailleurs les participants ayant une interruption scolaire la plus faible. Par exemple, ils se décrivent comme capables de se débrouiller avec Teams malgré les difficultés rencontrées :

P2 : « Je suis un peu débrouillarde hein, donc je pense que j'ai cherché et puis TEAMS n'est pas non plus hyper compliqué à utiliser, voilà, je me suis un peu démerdé clairement, je me suis plantée des fois, le micro était allumé, ce n'était pas prévu, mais voilà, après les aléas font que ben, il y a aussi notre opérateur internet qui n'est pas toujours à la pointe surtout quand on est 2 à la maison à devoir utiliser internet »

De plus, parmi les six les participants ayant des difficultés, cinq d'entre eux (P1, P3, P6, P5, P8) ont souligné la complexité de l'apprentissage de ces outils, mais aussi l'importance de les maîtriser :

P1 : « Ben y a les outils qui sont présents, après, il y a les compétences, à savoir les utiliser, je ne connaissais pas l'outil TEAMS (...) je me suis dit que, voilà, je ne suis pas informaticienne, ni geek, je peux m'en sortir »

P6 : « *Je suis nul, je suis un nul, enfin, je ne suis pas à l'aise parce que si l'on ne m'explique pas ou voilà, je n'ai pas cette facilité de me débrouiller par moi-même, facilement quoi, ce n'est pas trop mon truc l'informatique, c'est un peu anxieux, c'est un peu anxieux pour moi parce que si jamais il y a un truc qui change ou qui ne va pas, je sais que ça va être problématique (...) on vient d'avoir la sécurité renforcée, j'ai galéré deux jours de suite pour essayer de me connecter sur tous les appareillages parce que ça ne marchait pas et donc je tournais en rond et donc je n'arrivais plus à même enregistrer mes cours sur ma tablette, je n'y arrivais plus, là ç'a été anxieux parce que je me suis dit merde, je dois enchaîner les cours, je dois aller noter, comment je vais faire, je dois reprendre le papier pour pouvoir être sûr d'avoir une sûreté donc là, oui ç'a été un peu stressant »*

P5 : « *TEAMS pour moi, c'était uniquement nouveau, les boîtes mails ou des choses ainsi, j'en ai une dans mon établissement, mais là, il fallait en créer une, pour l'inscription, c'est la galère chaque année avec l'UCL, c'est horrible, tu dois faire une démarche de dingue (...) le professeur Lorant qui avait commencé par ZOOM, j'étais là, mais c'est quoi encore ce ZOOM à la con, mais c'est comique, mais tu te dis ça, à la longue, les WOOLAP, n'en parlons pas, je ne savais pas comment, j'étais là avec mon GSM les premières fois, je ne savais pas comment ça se passait (...) après 3 ans, je pense que voilà TEAMS, il y a des choses que je ne savais pas que je sais faire maintenant »*

P8 : « *J'ai l'impression de savoir me dépatouiller, mais clairement en fait, je pense que j'utilise à 10% les capacités du truc quoi et là, je l'ai appris cette année en faisant le mémoire où en fait mon mec, il me regardait faire ma bibliographie, il fait, « mais ce n'est pas comme ça que l'on doit le faire, c'est de faire ton titre, tu fais machin, clac clac clac et tout s'automatise directement » et tu dis genre « my God », je suis en 2^e master, je sais ça que maintenant, tu as envie de pleurer »*

Parmi les six participants qui rencontraient des difficultés dans l'utilisation des outils informatiques, deux d'entre eux (P3, P4) ont mentionné leur âge ou leur génération comme un facteur contribuant à leurs problèmes :

P4 : « *J'ai appris l'outil évidemment comme tout le monde, je me sens bien, mais je vois bien que, que j'ai encore là, j'ai un décalage avec ceux qui sortent juste de l'unif (...) je vais paraître vieille en disant ça, mais on sent qu'il y en a qui sont nés dedans quoi (...) je suis à l'aise, mais je suis quand même moins à l'aise que ceux qui sont beaucoup plus jeunes, qui ont 22, qui sortent de l'école, qui sont, qui sont quand même vachement plus à l'aise »*

P3 : « *J'ai mis ça sur le fait que j'étais d'une autre génération évidemment et donc, j'ai profité en fait, des, comment je veux dire, des plus jeunes autour de moi qui eux justement, quand ils ont commencé leurs études, ils ont eu beaucoup de choses à faire par internet* »

2.3.1.2. Manque d'accompagnement

Sur les huit étudiants, sept d'entre eux ont exprimé un manque d'accompagnement et de soutien, seulement un participant (P7) n'ayant pas rencontré cette difficulté. Ils mettent en évidence un certain nombre de problèmes. Parmi ceux-ci, on trouve le manque de formation pour l'utilisation de ces outils. Il y a également la difficulté à trouver de l'aide en cas de problème. Enfin, il y a la frustration ressentie par les participants qui se sentent démunis face à des technologies qu'ils ne maîtrisent pas :

P5 : « *Je préfère demander à quelqu'un que j'aie à côté de moi qui est vraiment calé dans l'informatique que de perdre mon temps à demander à des gens qui ne sont peut-être pas forcément compétents dans mon problème, qui vont me renvoyer à gauche, puis à droite, « Ah non, ce n'est pas lui, c'est un autre » (...) les examens, l'horreur, j'ai vécu le test de stat en distanciel, alors tu n'as plus moyen de revenir en arrière, mais on ne te le dit pas ça* »

P6 : « *On n'a pas eu d'informaticiens qui sont venus nous aider personnellement pour nous expliquer, nous faire un petit cours donc c'est vrai que c'était un peu, ben débrouille-toi tout seul (...) les numéros ne sont pas facilement accessibles, je trouve parce que moi, j'avais galéré, parce qu'en fait, moi au début que j'étais arrivée, je n'ai jamais réussi à connecter mon portable, par exemple, sur internet dans les amphithéâtres et par exemple tout ce qui était participation au WOOCALAP et tout ça, je n'ai jamais réussi à, à pouvoir les faire sur mon portable parce que je n'avais pas de connexion donc ça me pénalisait alors que j'étais en présentiel et les profs utilisaient un support (numérique) et il y avait besoin d'internet et là quand j'avais voulu voir pour trouver le contact informatique (...) ils (l'unif) devraient, je pense y avoir une semaine ou un mois après l'inscription un gars de l'informatique et voir s'il y a des questions, s'il y a des gens qui ont des problèmes techniques, enfin, tu vois spontanément l'école devrait proposer ça je pense, comme ça, ça pourrait aider les étudiants qui sont un peu plus en difficulté et encore moi, je suis jeune, j'arrive un peu à me débrouiller, mais il y a des gens qui sont plus âgés je pense dans l'amphi qui eux ont dû peut-être galérer et voilà où qui ont une barrière linguistique aussi et qui ne maîtrise pas déjà, ben à la longue, si c'est en plus pour maîtriser l'informatique* »

P8 : « *Par rapport aux outils, c'est que ben TEAMS, ça, c'était un truc complètement nouveau pour moi en tout cas de l'année passée et par contre, c'était vraiment, genre bon ben intuitif, comment il faut se connecter au truc, c'est quoi tes équipes, c'est quoi ces machins, donc je trouvais pas toujours hyper évident au début de savoir ce qu'il fallait faire (...) Google est mon ami du coup pour savoir comment il faut faire ces choses-là* »

2.3.2. Accès aux ressources

L'utilisation d'outils numériques est incontournable dans l'apprentissage en ligne. Toutefois, pour réussir dans cette modalité d'enseignement, il est essentiel de disposer de ressources adéquates. Nous aborderons les différentes expériences d'apprentissage en ligne des ARE, en nous concentrant sur les défis liés à l'équipement informatique et à l'utilisation des ressources internes des participants.

2.3.2.1. Ressources personnelles

Lors de nos entretiens, cinq des huit participants (P8, P7, P3, P6, P5) ont bénéficié de l'aide d'une tierce personne pour utiliser les outils informatiques, en particulier ceux liés à l'apprentissage en ligne. Parmi ces cinq étudiants, trois d'entre eux (P3, P6, P5) ont sollicité des membres compétents de leur famille ou des amis en informatique pour obtenir de l'assistance. Les autres (P7, P8, P6), quant à eux, se sont tournés vers leurs collègues ou conjoints. Les réseaux de soutien social, tels que les amis, la famille et les collègues, ont aidé ces six étudiants à combler leurs lacunes en compétences informatiques et à réduire le stress associé à l'utilisation de ces outils :

P8 : « Je trouve que Excel par exemple, je suis une vraie quiche, je sais même pas te faire un tableau correctement, donc ouais, mon mec m'aide beaucoup à ce moment-là (...), c'est lui ma première ressource »

P5 : « Oui, effectivement l'internet, je gère, mais j'ai vraiment de la chance d'avoir un conjoint qui s'y connaît parce que (...) lui, en 3 clics, c'était fait, comme moi, j'ai galéré, tu vois, voilà, j'ai de la chance de l'avoir vraiment, j'ai la chance »

P3 : « Il fallait lui envoyer (un travail) mais je n'y arrivais pas et c'est mon neveu qui était, comme les jeunes de maintenant, il avait 19 ans à ce moment-là, s'y connaissent assez bien, donc je lui ai demandé de m'aider, il est venu et en deux temps 3 mouvements, il a réussi à poster mon examen, donc j'avoue, j'ai la chance comme j'ai une grande famille, avoir autour de moi de l'aide en fait, quand j'ai un problème »

2.3.2.2. Ressources matérielles

Parmi les participants, seul sept ont donné des informations sur leurs ressources en termes d'équipement, tandis qu'un participant (P2) n'a pas abordé ce point. Les sept répondants ont tous mentionné l'impact de l'équipement informatique sur l'apprentissage à distance. Deux d'entre eux (P1, P6) ont signalé divers problèmes liés à leur matériel informatique, tels que des connexions internet instables, des problèmes de son ou l'utilisation d'ordinateurs obsolètes. En revanche, P7 disposait d'une connexion très bonne :

P7 : « *Mon conjoint, il était aussi (coupure) à ce moment-là, donc on avait besoin que tout le monde ait une bonne connexion internet et donc voilà, on avait pris une bonne connexion, voilà, ça pouvait poser un problème, mais effectivement, non non, pas de problème* »

P6 : « *Ce n'était pas personnalisé, par exemple, j'ai un vieil ordi, je pense que ce fut plus compliqué, j'avais plus de mal à comprendre comment ça fonctionnait que peut-être d'autres qui ont Apple, qui est plus efficace et plus réactive, on va dire, ils ont peut-être eu plus de facilité que moi (...) avec mon vieux PC, enfin, j'avais du mal à bien avoir une bonne connexion et à bien entendre le prof donc, ça coupait tout le temps donc, c'était frustrant* »

Deux autres participants (P4, P5) ont souligné que l'achat d'un équipement informatique adéquat peut être coûteux et donc inaccessible pour certains étudiants. Cela peut entraîner des inégalités dans l'accès à l'EAD et représenter des défis supplémentaires pour les étudiants qui n'ont pas les moyens de se procurer un matériel informatique adéquat :

P4 : « *Je me suis acheté un PC au début de, de mon master parce que le mien, il était cassé (...) je n'ai pas pris le plus cher des PC donc c'est vrai que je n'ai pas pris le top du top, mais voilà, c'est vrai qu'il faut ouais, il faut investir* »

P5 : « *C'était un problème, c'est que j'ai dû faire l'achat d'un PC avant mes études, je n'ai pas eu le choix, ça oui et je trouve, ce n'est pas donné à tout le monde, je peux me le permettre parce que je travaille, mais vraiment les étudiants qui ont vécu ça en distanciel, ç'a peut-être dû être compliqué pour eux ou pour leur famille d'acheter un support qui permettait autant de connexion, tout le monde ne peut pas se le permettre et moi, j'avoue (...) je me suis retrouvée contrainte à choisir un PC qui tiendrait la route pendant au moins 3-4 ans donc voilà, ouais un truc négatif parce que ce n'était pas prévu cet achat* »

Enfin, deux autres étudiants (P3, P8) ont mis en évidence l'importance d'avoir un bon équipement informatique pour l'apprentissage à distance, et ils ont investi dans l'achat d'ordinateurs plus récents afin de mieux répondre à leurs besoins :

P3 : « *Je m'étais préparée, j'avais un bon ordinateur que j'avais acheté, je crois un an, un an et demi plus tôt* »

P8 : « *Quand j'ai décidé de reprendre le master, j'étais là, genre OK, les prise de notes à la main, ça ne va plus être possible, on va prendre un ordinateur et donc juste avant la rentrée, j'ai été m'acheter un chouette ordi et donc, à ce niveau-là, c'est sûr qu'il est bien, il est rapide, il est tout à fait adéquat pour la prise de notes et pour le suivi à distance* »

2.3.3. Évolution et intégration de nouveaux dispositifs d'enseignement

Au fil des années, les modalités d'enseignement ont connu une évolution significative, en particulier depuis l'irruption de la pandémie. Les ARE ont ainsi eu l'opportunité de découvrir une multitude de dispositifs d'enseignement, allant du présentiel au comodal en passant par les différentes formes de distanciel. Cette diversité de choix leur a permis d'exprimer leurs opinions sur leur expérience d'apprentissage.

2.3.3.1. Présentiel

Parmi les huit interlocuteurs, sept ont exprimé leur point de vue sur l'apprentissage en présentiel, à l'exception d'un étudiant (P7) qui n'a pas donné de réponse sur le sujet. Cinq participants (P1, P2, P8, P4, P3) ont mis en évidence l'aspect relationnel offert par l'apprentissage en présentiel. Ils soulignent qu'il leur permet de mieux connaître les autres étudiants, de tisser des liens et de demander plus facilement de l'aide. P3 et P4 ont noté que la possibilité de faire connaissance avec d'autres étudiants en présentiel a favorisé le travail collaboratif. P1 a déclaré que sa méthode d'apprentissage repose sur les interactions avec ses camarades et la prise de notes sur papier. Elle accorde une grande valeur à la possibilité d'échanger avec les autres étudiants pour mieux comprendre les cours. P2 et P8 rejoignent les propos de P1 en soulignant l'importance des relations sociales dans les études. Enfin, P8 a également noté que les interactions en ligne peuvent être moins dynamiques que celles en présentiel :

P1 : « *Ma manière d'apprendre, c'est, je dois voir les gens, je dois les entendre (...) t'as des copains de cours et toute la relation avec les autres élèves, toute la relation de savoir si l'on a bien compris, si l'on est bien au courant de pouvoir poser des questions (...) quand t'es en cours, à la fin du cours, tu vas discuter de quelque chose avec ton voisin et de revenir sur le cours, un truc que tu n'as pas compris ou d'aller plus loin d'autres avis* »

P2 : « *Quand on reprend des études, c'est de rencontrer des gens, il y a tout le côté social qui je trouve est important surtout dans cette formation-là (...) je reste une grande fan du présentiel* »

P3 : « *C'est la force du présentiel, je pense que j'aurais pu avoir plus de connexion si l'on avait eu le présentiel* »

Parmi les sept répondants, un étudiant (P5) a abordé l'interaction avec les enseignants et les limites de l'apprentissage en présentiel. Il apprécie particulièrement la possibilité de poser des questions et d'échanger directement avec les professeurs lors des cours en présentiel. Cependant, il souligne également les contraintes physiques et la fatigue associées à cette modalité, notamment pour les étudiants qui doivent faire de longs trajets :

P5 : « *Full présentiel, c'est éreintant, c'est fatiguant (...) je me suis sincèrement dit si c'était en présentiel, je pense que j'aurais abandonné depuis très longtemps parce que physiquement et au niveau de la fatigue, les trajets, ça m'aurait achevé parce que c'était deux jours semaine et c'étaient des journées complètes, plus mon travail (...) ce n'était pas évident non plus d'aller en présentiel, c'était une restriction, tu ne pouvais pas aller si t'avais le COVID (...) je pense que je n'aurais pas tenu sur la longueur, j'aurais arrêté parce que c'était trop, trop fatiguant* »

Pour conclure, deux participants (P8, P6) soulignent l'importance de la concentration qu'ils ressentent lorsqu'ils assistent aux cours en présentiel :

P8 : « *je suis plus concentrée si je vais au cours* »

2.3.3.2. Distanciel

En se basant sur la littérature, la FAD se décline en plusieurs types, notamment la modalité synchrone, asynchrone et hybride. Nous avons pris soin d'expliciter ces différentes caractéristiques à nos participants, qui ont pu nous faire part de leur ressenti quant à chacune d'entre elles.

- Synchrone

Parmi les huit participants, un d'entre eux (P6) a exprimé son point de vue sur les cours synchrones, tandis que les autres se sont principalement exprimés sur les cours en comodal. Ce participant a souligné que le fait que le professeur parle seul derrière son écran rend les cours moins dynamiques et monotones :

P6 : « je ne suis pas fan parce que le prof parle tout seul derrière son écran et souvent le prof est beaucoup moins dynamique, il est plus monotone et je trouve ça horrible »

- Asynchrone

Au cours de nos entretiens, tous les participants, à l'exception de P5, ont abordé la modalité asynchrone. Leur opinion sur l'utilisation de vidéos et d'enregistrements de cours pour leur FAD était partagée. Deux étudiants (P1, P4) ont exprimé leur appréciation de pouvoir accéder aux vidéos pour rattraper les cours en cas d'imprévu ou pour revoir des concepts mal compris :

P1 : « Dans certaines situations, pour un imprévu, ben, tu ne viens pas en cours, tu peux récupérer le cours par la suite »

P4 : « J'aimais bien la possibilité que l'on puisse revoir les vidéos et même avant les examens quand il y a quelque chose que tu ne te rappelais plus, j'aimais bien le fait qu'il y ait des vidéos pour pouvoir se replonger dedans quoi »

Les six étudiants (P6, P7, P4, P8, P2, P3) ont tous déclaré que les vidéos étaient utiles dans leur situation respective. Ils ont des contraintes horaires, des responsabilités familiales ou professionnelles qui limitent leur disponibilité. Les vidéos leur permettent de suivre les cours à leur propre rythme, quand ils ont du temps libre. Ils ont également souligné que les capsules vidéos étaient particulièrement pratiques et condensées, facilitant ainsi la révision rapide des concepts :

P2 : « Elle (prof) faisait quand même pas mal de capsules vidéos, c'était quand même très pratique parce que même si imaginant, on n'avait pas notre serveur internet qui fonctionnait, tant pis, on pouvait regarder ça 1h plus tard, c'était quand même assez pratique, quitte à faire de distanciel, ben, à faire du asynchrone, ça marchait très bien »

P7 : « Parfois y avait cours à 9h du matin, mais je n'étais pas du tout dispo pour le cours, je devais m'occuper de lui (bébé), et le fait de pouvoir enregistrer les cours et les regarder quand lui dort, c'est ce qui m'a vraiment aidé à réussir tous mes cours en fait »

Parmi ces six participants, un étudiant (P3) a exprimé une préoccupation quant au risque de perdre le rythme d'apprentissage lors du travail autonome. Il a souligné que cela nécessite une organisation et une discipline personnelles pour maintenir un bon niveau d'engagement et de progression :

P3 : « Par contre, gérer son travail soi-même, il faut être bien organisé, ce n'est pas évident du tout et personnellement, je ne pense pas que ça me conviendrait parce que j'étais en reprise quoi (...) les vidéos que l'on peut nous envoyer (...), on sait que ce jour-là, la matière est en vidéo et donc maintenant là chacun doit se débrouiller pour en prendre connaissance à temps et éventuellement pouvoir poser ces questions »

- Hybride

Parmi les huit participants, trois d'entre eux (P4, P6, P8) ont partagé leur expérience de la modalité d'enseignement dite « hybride ». Les autres participants ont eu des difficultés à s'exprimer spécifiquement sur cette modalité, car elle se confondait avec les autres notions liées à l'EAD (synchrone, asynchrone). Les participants ayant abordé le sujet ont évoqué plusieurs avantages de l'enseignement hybride. Ils ont notamment mentionné la possibilité de s'approprier le contenu du cours à leur propre rythme, de manière plus interactive, ainsi que la possibilité de poser des questions en temps voulu :

P4 : « Je trouvais ça bien le mode de fonctionnement de monsieur Lorant, le premier cours qu'il avait faites après, je crois que ça leur demande un peu plus de travail, mais je trouve que ce mode-là (hybride) est vraiment intéressant parce que ça te force aussi à suivre le cours à dire que je devrais regarder la vidéo avant telle date et puis tu regardes ton cours et après, tu peux demander les interactions »

2.3.3.3. Comodal

Parmi les huit étudiants interrogés, sept d'entre eux ont répondu à propos de la modalité d'enseignement dite « comodal », qui combine à la fois l'enseignement en présentiel et à distance. Le huitième étudiant (P8) n'a pas abordé ce point pendant l'entretien. Les sept participants ont tous exprimé que le comodal était une option intéressante. Ils ont souligné que cette modalité était particulièrement bénéfique dans des situations telles que les grèves, les longues distances ou d'autres circonstances particulières. Le comodal leur permettait également d'avoir des interactions en personne avec les enseignants et de trouver un équilibre entre l'EAD et en présentiel :

P3 : « Il faut quand même bien se rendre compte que le comodal est intéressant, donc il devrait pouvoir nous prêter aussi ce côté intéressant et voir dans quelle mesure, on pourrait combiner (...) je préfère le comodal, parce que c'est fixe, y a un horaire bien régulier, il y a un nombre d'heures et l'on a le contact mine de rien en présentiel avec le professeur »

P4 : « C'est vrai que pour commencer la manière de, d'avoir le comodal pour commencer, c'était pas mal parce que, du coup, allez, pour vraiment rentrer dedans, quand il y avait des petits imprévus au début, on pouvait toujours décider de se connecter donc ça, c'était vraiment, c'était sympa (...) j'aimais le comodal et j'aimais bien quand en TP, on était entre guillemets obligés d'aller, parce que ça permettait aussi de te forcer, tu n'avais pas le choix d'y aller et donc, c'était pas mal aussi parce que comme ça tu faisais les exercices avec quelqu'un à côté de toi, j'aimais bien le fait que ce soit mixte »

Un étudiant (P6) met en évidence l'importance d'avoir un ordinateur et une connexion Internet fiables pour pouvoir participer de manière efficace en comodalité :

P6 : « Si ton ordinateur, tout est nickel avec Teams, je trouve que le comodal, c'est bien, ça permet aux personnes à distance de suivre s'ils ne peuvent pas se déplacer tout en étant en présentiel où il y a des gens qui interagissent, qui peuvent poser des questions »

2.4. Impact de la formation à distance sur l'enseignement

Dans cette section, nous présenterons les effets de la FAD sur la manière dont les enseignants ont adapté leur méthode d'enseignement. Nous étudierons les aspects tels que la pédagogie, l'interaction, la participation et la motivation.

2.4.1. Impact sur la pédagogie

Le passage à l'enseignement en ligne a été une réalité pour de nombreux enseignants qui ont dû s'adapter rapidement pour assurer la continuité pédagogique. Ils ont ainsi été confrontés à des défis majeurs en matière de conception pédagogique. Les ARE partageront leur expérience vécue pendant cette période de conception des cours en ligne.

2.4.1.1. Utilisation d'outils numériques par les enseignants

Parmi les huit étudiants interrogés, six d'entre eux ont fait l'expérience de différents niveaux de difficulté avec l'EAD en raison de l'utilisation de la technologie par les enseignants et de la structure de leurs cours. Ils sont tous d'accord sur le fait que les enseignants n'étaient pas « à l'aise avec les outils technologiques » et ont rencontré des problèmes lors de leur utilisation. Cependant, deux étudiants (P2, P4) reconnaissent que certains enseignants étaient plus à l'aise et ont pu dispenser des cours en ligne de manière efficace :

P1 : « Des profs qui ont plus de facilité que d'autres (...) il (prof) n'est pas à l'aise avec ça, ça se voyait, il y a eu des petits bugs et en plus la matière est assez lourde et complexe (...) je trouve que ça (outils) fonctionne bien, quand les profs s'en servent bien »

P2 : « Je ne peux pas leur en vouloir, certes des fois, une question de génération hein, il faut dire ce qu'il en est, on n'est pas tous nés avec un ordi entre les mains, puis question de volonté, on en a qui ont vraiment mis plein plein de choses pour aider les étudiants et il y en a d'autres, enfin, voilà, je pense qu'ils étaient très perdus »

En ce qui concerne les difficultés liées à l'utilisation des outils par les enseignants, trois participants (P1, P7, P8) ont évoqué des problèmes spécifiques. Il s'agit notamment de la recherche des canaux de communication appropriés, des problèmes de connexion, ainsi que la perte de temps due à la résolution de problèmes techniques :

P7 : « *Ce qui est vrai aussi, c'est qu'il ne voit pas nos têtes et parfois, il y a de l'incompréhension et il continue à avancer avancer avancer et personne ose le dire, tout simplement, il ne fait pas attention au chat ou les mains levées et donc voilà, ça, c'est vrai que c'est problématique alors que voir le visage des élèves pendant qu'il explique et voir ensuite l'incompréhension, il peut, il peut se reprendre (...) il y en a certains qui faisaient vraiment l'effort d'envoyer le lien (pour le canaux), tu pouvais tester, etc. parfois, c'était compliqué parce que tu ne trouvais pas le canal et tu ne savais pas où tu retrouvais parce qu'il y avait des groupes différents, mais parce que eux-mêmes, ils avaient des problèmes pour gérer l'informatique donc ça c'est un autre problème »*

P8 : « *C'est vrai que tous les profs ne sont pas, ne sont pas à l'aise avec la technologie et donc du coup, ben, il y a des fois où l'on se retrouve à attendre pendant très longtemps, je me rappelle, à un moment, elle (prof) avait galéré durant 20 min à pouvoir diffuser son cours et donc c'est du temps perdu aussi et ça fait décrocher quoi »*

Pour conclure, deux autres participants (P4, P5) font remarquer que la conception des cours en ligne a été un défi pour les enseignants, en particulier en ce qui concerne les interactions :

P4 : « *Quand les profs n'étaient pas du tout à l'aise avec l'outil, je trouvais que ç'aurait été mieux qu'ils disent, ben dès le début, ben moi, je ne suis pas à l'aise et je ne sais pas résoudre des problèmes donc ce que l'on va faire, c'est que je vais enregistrer mon cours et si vous vouliez venir en cours et poser des questions, ben venez quoi, je trouvais que c'était plus au prof aussi d'être au clair par rapport à ça, de soit je maîtrise l'outil et je l'utilise, soit ben, je ne le maîtrise pas, j'enregistre et puis ben, vous aurez juste l'enregistrement et si ça ne vous plaît pas, vous venez en présentiel »*

P5 : « *Je pense, c'est ça le distanciel, ça te met beaucoup moins en réflexion que quand t'es en présentiel, je ne sais pas pourquoi, j'ai l'impression qu'en présentiel, les enseignants sont beaucoup plus à l'aise pour enseigner et donc, du coup, ils sont beaucoup plus interactifs, alors qu'en distanciel, c'était nouveau pour, eux aussi, et je pense que, ben pour trouver les outils pédagogiques à ce moment-là, il y a des profs qui n'étaient pas à l'aise »*

2.4.1.2. Fibre pédagogique

Parmi les huit étudiants interrogés, quatre d'entre eux (P3, P5, P6, P8) ont exprimé des préoccupations quant à la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants et au travail des enseignants, qui sont au cœur de leur mission pédagogique. Les autres participants n'ont pas abordé cette question et aucune question n'a été posée à ce sujet. Les étudiants ayant exprimé leurs préoccupations ont également montré leur compréhension à l'égard des enseignants. Ces derniers peuvent se sentir isolés et dévalorisés s'ils sont habitués à enseigner en présentiel et se retrouvent soudainement avec un petit groupe d'étudiants en présentiel et une grande partie en ligne :

P3 : *« Je comprends très bien que pour le professeur, il y a quand même un gros souci, parce que lui se sent peut-être seul, parce qu'il a l'habitude de voir un vis-à-vis »*

P6 : *« Ce n'est pas aussi motivant pour les profs parce que les profs, ils sont un peu seuls si jamais ils sont derrière un écran, enfin si les personnes sont toutes derrière un écran et qui sont là tout seul en présentiel pour 10 personnes alors que l'on est censé faire un master et que l'on est 300 par exemple, ben, je trouve que, pour le prof, c'est un peu dégradant, lui, il a fait ses études là pour être en contact avec les gens, donc je me dis aussi que, il a envie d'avoir des interactions, partager des expériences, c'est comme ça aussi que même les étudiants peuvent apprendre, c'est en partageant les expériences et je pense que les cours en distanciel, ce n'est pas favorisant »*

2.4.1.3. Approche pédagogique

Tous les participants de notre étude ont abordé la question de l'approche pédagogique. Ils ont discuté de l'engagement des enseignants, du contenu des cours et de l'importance d'avoir un cadre pour suivre les cours en ligne. En effet, six des participants (P2, P4, P5, P6, P8) sur huit ont mentionné des contenus peu motivants et interactifs, en particulier les cours magistraux, ce qui peut rendre difficile leur suivi en ligne :

P4 : *« Je dirais que c'est comment le prof était préparé à faire son cours en distanciel, il y en a qui préparait et qui voilà, il faisait comme d'habitude et donc, du coup, il ne poussait pas à l'interaction, il ne poussait pas, il ne regardait pas les questions dans les chats, il ne regardait pas, donc la façon dont les profs structuraient leurs cours, allait faire que c'était plus ou moins intéressant en distanciel »*

P5 : *« J'intervenais beaucoup moins, le fait que c'était moins interactif, ce n'est pas que ça m'endormait, mais je ne sais pas t'expliquer, les cours n'étaient pas très motivants parfois »*

P6 : « *Pour les parties théoriques, si t'as un prof qui n'est particulièrement pas organisé, qui n'est pas du tout pédagogue, honnêtement, le comodal, c'est pas mal parce que des fois, quand t'es fatigué, tu sais que tu ne vas pas prendre, tu n'as pas d'interaction avec le prof et il est très monotone, autant gagner ton temps à être chez toi derrière ton écran à écouter plutôt que de faire le déplacement pour qu'au final, tu n'es jamais aucune interaction* »

Trois participants (P3, P6, P4) ont évoqué le dynamisme des enseignants durant les cours et leur capacité à maintenir l'attention des étudiants :

P3 : « *Ce sont surtout les professeurs qui ont des petites voix et qui ne s'en rendent pas toujours compte et donc, c'est compliqué parce que d'un côté, on voit bien qu'elles font des efforts, donc on ne veut pas trop les embêter, mais du coup, pour nous, c'est un peu dur dans le sens où il faut être vraiment attentif du début jusqu'à la fin pendant une longue période et c'est assez épuisant* »

P6 : « *t'as des profs où même à distance, ils arrivent à capter ton attention tout ça* »

P4 : « *Par contre, je vais prendre le professeur Lorant, lui, peu importe, en présentiel ou en distanciel, t'étais captivé par son cours, je ne sais pas t'expliquer, du début à la fin, il te tenait par ça, jamais, je me suis endormie dans un cours de monsieur Lorant quoi, tu vois, il y a des profs comme ça, où je pense que c'est la façon de parler, et la façon d'enseigner* »

Un participant (P4) a évoqué l'investissement des enseignants et du fait que certains sont plus investis que d'autres, tandis que P7 discute de l'importance d'un cadre pour suivre les cours en ligne :

P4 : « *Il y a des profs qui allaient aller au bout, comme madame Aujoulat, quand ça ne marche pas, elle faisait vraiment que ça soit optimal et puis y avait des enseignants, ils le disaient ouvertement qui s'en foutaient quoi donc, c'était plus ça les moments difficiles où tu vois que l'enseignant n'en a vraiment rien à cirer et que c'est un peu plus embêtant, mais quand le prof avait été au clair, c'était, voilà investi, on va dire* »

P7 : « *Ça dépend fortement aussi du prof, que ce soit à distance ou en présentiel, mais effectivement, si tu n'imposes pas un cadre quand même voilà, je suis en cours donc je suis seule dans ma chambre ou dans mon salon, ça peut vite basculer de, je n'écoute pas du tout et je laisse l'ordinateur parler seul (...) il posait tout le temps des questions aux personnes à distance donc tu ne savais pas si ça allait tomber sur toi, donc tu es obligé d'être attentif si tu voulais rester à distance* »

2.4.1.4. Flexibilité pédagogique

La flexibilité pédagogique offerte par l'EAD a été mentionnée par six des huit participants. Leurs opinions divergent quant à la liberté des enseignants de dispenser des cours en ligne et en présentiel, ainsi que sur la façon dont cette liberté peut avoir un impact sur leur quotidien. Deux participants (P1, P3) ont souligné les avantages du mode à distance pour les enseignants en cas d'absence ou d'imprévu. En revanche, d'autres étudiants (P2, P4, P8) ont exprimé des préoccupations. Ils s'inquiètent de la clarté des enseignants et de la cohérence entre les cours en présentiel et en ligne, ce qui rend difficile leur suivi et leur organisation :

P3 : *« Je pense que l'on peut garder cette formule partiellement, ç'a sauvé quand ils sont coincés, monsieur Lorant, quand il a été coincé dans un autre pays (...) il était bien content d'avoir le distanciel quand ils sont absents, eh bien, ils nous envoient des vidéos (...) il faut quand même bien se rendre compte que le comodal est intéressant, donc il devrait pouvoir nous prêter aussi ce côté intéressant et voir dans quelle mesure, on pourrait combiner »*

P2 : *« Il faut juste que la faculté soit claire, c'est, soit on fait que du présentiel, mais alors aucun prof ne commence à dire moi, je fais une fois une vidéo x ou y, enfin voilà, c'est juste ça que je reproche peut-être à un moment quand on était entre les 2, c'est qu'un faisait du distanciel, l'autre du présentiel et donc en tant qu'étudiant, c'est un peu compliqué pour s'y retrouver (...) il faut que ça soit clair et que les horaires s'organisent aussi, que si l'on est en présentiel, mais que le cours après, c'est en distanciel, on est de toute façon à la faculté »*

P4 : *« Je n'en ai pas parlé tantôt, mais c'était une des difficultés, quand, sur la journée, tu avais un cours à distance et que le cours d'après, eh ben, c'était en présentiel, ça, ce n'était vraiment pas sympa quoi, tu fais 1h de trajet, ce n'est pas possible, en fait, tu es obligé d'aller sur place avec un PC et d'essayer de suivre comme ça quoi »*

Enfin, un participant (P5) exprime comment les choix pédagogiques des enseignants peuvent affecter les étudiants de manière différente, en fonction de leurs contraintes et de leurs préférences notamment en temps de pandémie :

P5 : *« Il (prof) avait imposé présentiel et il y en a une qui a pris la parole en disant « Écoutez je me permets de prendre la parole parce que personne n'ose vous le dire, mais nous ici, on est sollicité pour aller dans les services COVID, il y en a qui font des nuits, il y en a qui font des jours, qui font des 24h et l'on est tous fatigués et le fait de nous imposer le présentiel voilà », lui, il n'y en a rien eu à foutre entre guillemets, c'était comme ça et ce qu'il n'a pas compris, c'est que la majorité des étudiants étaient des professionnels de la santé, je pense que ça, on ne nous a pas fort écoutés, ni entendus parce que c'était une période très fatigante pour nous, les heures supp, on en a fait pas possible, regarde-moi j'ai été appelé dans des services, mais ce sont des nuits donc t'es décalé, ce n'était pas facile »*

2.4.2. Impact sur les interactions et la participation

Un autre défi qui a été soulevé par les ARE concerne l'impact de l'enseignement en ligne sur les échanges entre les étudiants et avec les enseignants. Dans cette partie, nous allons examiner les difficultés rencontrées par nos interlocuteurs pour communiquer efficacement et s'engager activement dans le processus d'apprentissage en ligne.

2.4.2.1. Entre les étudiants

Parmi les huit personnes interrogées, cinq d'entre elles (P1, P3, P4, P6, P8) mettent en évidence les défis auxquels les étudiants sont confrontés lors des cours en ligne. Ces défis concernent principalement les échanges, tels que le partage d'informations, la communication et l'établissement de relations :

P3 : « *Maintenant, l'autre côté négatif, c'est surtout que l'on ne se connaissait que par les prénoms éventuellement et ce sont surtout les profs que l'on voyait (...) j'ai eu un peu de mal en distanciel pour tout ce qui est échangé parce que ça se faisait par écrit et au début, je n'avais pas bien compris que c'était la plateforme qui remplaçait un peu l'échange verbal* »

P4 : « *Ben les échanges, forcément quand t'es à distance, tu n'as pas d'échange avec d'autres étudiants, tu es un peu dans ton monde quoi (...) le contact est moins, est moins facile quoi, est moins disponible* »

P6 : « *Après, t'es aussi seul parce que tu ne peux pas échanger des fois sur des choses, le fait que tu es loupé une info, si tu as un collègue à côté de toi en présentiel, tu peux échanger, pour qu'il te redise si lui, il a bien entendu sur l'instant, c'est un gain de temps* »

2.4.2.2. Entre les étudiants et enseignants

Chaque participant a souligné les défis auxquels ils sont confrontés lors des cours en ligne en ce qui concerne les interactions avec les enseignants. Ils ont mentionné la difficulté de poser des questions, de participer activement et ont noté le manque de contacts réguliers et d'échanges :

P1 : « *Il n'y avait pas d'interaction alors que normalement, on est dans une petite salle, le prof cherche l'interaction, ça fonctionne, tout le monde ne parle pas pendant des heures, mais il y a quand même un truc qui se crée, les expériences qui se partagent et là, il n'y avait rien* »

P2 : « C'est tout le côté interaction, quand on doit poser une question, ben, c'est un peu difficile de lever la main, oui, il y a un petit symbole, mais le prof n'est pas non plus collé à son écran »

P5 : « J'échangeais moins par TEAMS qu'en présentiel »

Parmi les huit répondants, trois étudiants (P3, P6, P7) ont mis en évidence le fait que l'utilisation d'un forum destiné à favoriser les échanges entre étudiants et enseignants n'a pas produit les résultats attendus. Au lieu de cela, ces échanges ont été remplacés par des interactions sur les réseaux sociaux entre les étudiants :

P7 : « Le forum, enfin un forum, ben par exemple, même la page Facebook des étudiants, mais le fait de poser une question et que les gens te répondent, c'était déjà très bien et ça aide à résoudre un peu les doutes que tu peux avoir après un cours »

P4 : « Ce n'était pas un outil qui était le mieux utilisé à l'université parce que je n'avais pas l'impression que les profs regardent beaucoup ça et qu'ils interagissent beaucoup avec ça »

2.4.2.3. Cours pratique et cours magistraux

Les huit étudiants adultes ont exprimé des opinions divergentes sur l'efficacité et la pertinence de l'EAD et en présentiel, en fonction des types de cours offerts, notamment les cours à option et les cours théoriques. Parmi les huit participants, sept (P1, P2, P3, P4, P6, P5, P8) estiment que les cours pratiques nécessitant davantage d'interactions ne conviennent pas à l'EAD. En revanche, six d'entre eux (P1, P2, P3, P5, P4, P6) soulignent que les cours plus théoriques pourraient être plus adaptés à cet environnement. Seul un participant (P7) n'a pas exprimé de préférence particulière :

P2 : « Pour les options, par exemple, comme je suis maintenant ou quand j'ai suivi l'année passée, management là, je trouve que ce n'est pas du tout pertinent de faire en distanciel »

P5 : « Je pense pour les cours à option ici, je te dirais non, je veux présentiel, mais par contre les deux années précédentes là oui, du full distance (...) si tu as un cours de psycho, est-ce que ça vaut vraiment la peine d'être en présentiel pour autant, par contre, tu as ici l'intervention des patients comme on a en comportement et compétences (cours d'option) et je trouve ça très interactif, il faut être là parce que là, ce sont des discussions, c'est de la réflexion, c'est de la pratique parce que tu fais des exercices »

Parmi les participants qui préfèrent les cours pratiques en présentiel, cinq d'entre eux (P1, P2, P5, P6, P8) ont exprimé leurs préoccupations concernant les travaux de groupe réalisés en ligne. Ils ont souligné des problèmes liés à l'engagement, à la dynamique de groupe et aux échanges. Seul un participant (P7) n'a pas rencontré de difficultés à travailler en groupe en ligne :

P5 : « *T'avais des groupes qui étaient imposés et donc par TEAMS, t'es lancé dans un canal, mais le gros problème et ça, j'ai détesté, c'est que t'avais des gens qui étaient connectés, ils ne parlaient pas donc toi, tu faisais ton travail, y avait le nom de la personne et en fait, elle n'était jamais là (...) il y a quelqu'un donc qui était présent, mais qui ne parlait pas et à la fin pour rendre le travail, il s'est manifesté en disant « bah alors les filles, le travail, on en est où » et là, je me suis dit ok eh ben, on était, on était énervé parce que voilà les profs ne sont pas là et en présentiel ben, tu n'as pas ça, donc ça oui, c'était une de mes difficultés »*

P6 : « *On a dû se mettre tous chacun derrière nos écrans pour faire le travail de groupe, au final, on ne s'est même pas vu, personne n'avait mis sa caméra donc en fait, tu travailles avec des gens, tu ne sais même pas, c'est qui, tu entends juste leur voix donc c'est un peu bizarre, je trouve (...) tu te sens moins investi, tu te sens plus à te cacher derrière ton ordi, oui t'es moins investi parce que les personnes, tu ne les vois pas, tu n'as pas l'impression, enfin t'as du mal à cerner avec qui tu travailles, avec qui tu es et du coup, je pense que tu ne t'investis pas de la même manière que si tu connais les gens qui sont en face de toi »*

2.4.3. Impact sur la motivation des apprenants

Chacun des étudiants a exprimé des opinions différentes sur l'impact de l'EAD sur leur motivation et leur engagement dans leurs études. Trois d'entre eux (P1, P8, P6) ont constaté que l'apprentissage à distance avait eu un effet négatif sur leur volonté de suivre les cours. L'un des participants (P1) a souligné que l'absence de contacts sociaux avait eu des conséquences néfastes sur sa motivation. En revanche, les deux autres participants (P6, P8) ont exprimé leur frustration face aux problèmes techniques rencontrés en ligne. Ces problèmes, tels que les interruptions de connexion Internet, ont pu entraver leur motivation et leur implication dans les cours :

P8 : « *En économie, y avait toujours des problèmes de connexion, mais ça sautait tout le temps, tu entendais un mot sur 5 et pourtant, c'était un cours que j'aimais vraiment bien et une prof qui expliquait vraiment bien, même en l'écoutant à distance, ben, je trouvais que c'était chouette et là, en fait, ben, j'étais juste dégoûtée en me disant, mais enfin, je suis disponible ok, je suis chez moi en pyjama, mais j'avais vraiment envie d'écouter ce qu'elle disait et donc finalement, ben, je me suis fait avoir 2-3 fois pour ça et puis je m'étais dit ok ben, c'est bon tant pis, je retourne à la faculté pour pouvoir suivre en présentiel »*

P1 : « *Je n'avais pas trouvé de copains si les cours étaient chiantes, c'est clair que ç'aurait joué sur ma motivation (...) il y a eu du présentiel et l'on vient du distanciel, oui ç'aurait joué sur la motivation à garder un cap, ç'aurait peut-être joué sur un abandon possible ou un report (...) la motivation aurait joué sur la qualité de mes cours et donc la qualité de mes notes et donc indirectement un ensemble de motivations qui fait que ç'aurait été plus dur* »

D'autres participants (P4, P3, P2, P7) estiment que l'EAD n'a eu aucun impact sur leur motivation, voire qu'il a apporté des avantages supplémentaires. Ils soulignent que cela leur a permis de mieux gérer leur temps, d'être plus disponibles pour leur famille et de revoir les parties des cours qu'ils n'avaient pas immédiatement comprises. Deux d'entre eux (P3, P7) vont même jusqu'à affirmer que l'apprentissage à distance leur a offert la possibilité de poursuivre leurs études malgré leurs responsabilités familiales et professionnelles :

P4 : « *Quand tu n'avais pas compris quelque chose, c'était chouette de pouvoir te replonger la partie un peu plus difficile et du coup, c'était motivant aussi pour les blocus, je trouve, parce que tu n'as pas toujours compris sur le moment et le fait de pouvoir se replonger ou de revoir le prof l'expliquer encore une fois (...) c'était motivant pour se remettre dedans et ouais franchement, c'était bien d'avoir cette possibilité-là* »

P7 : « *Alors moi justement, c'est ce qui m'a motivé à m'inscrire au master, je savais qu'à un moment donné, j'allais ne pas pouvoir venir parce que j'allais accoucher d'un enfant et en plus, j'allais devoir reprendre le boulot et en sachant que j'avais demandé à des gens qui étaient inscrits, il m'a expliqué que oui effectivement ça s'était passé aussi en comodal, donc je me suis dit bon ben c'est parfait, c'est pour ça que je n'ai pas retardé mon inscription en master après la naissance de mon enfant qui aurait été plus logique évidemment pour profiter de mon congé de maternité, je me suis dit voilà, c'est maintenant ou jamais, maintenant, c'est en comodal, c'est sur TEAMS et donc je vais pouvoir le faire de chez moi et pouvoir gérer mon temps et donc, c'est la facilité de pouvoir le faire à ce moment-là* »

Enfin, l'un des étudiants (P5) a exprimé une opinion mitigée. Il a noté que la charge de travail théorique importante et le manque de soutien ont également eu un impact négatif sur sa motivation. Cependant, la possibilité de suivre des cours à distance lui a permis de poursuivre ses études malgré ses engagements familiaux :

P5 : « *J'ai vraiment eu envie d'arrêter parce que je trouvais qu'il n'y avait pas vraiment de soutien dans le sens où je suis quelqu'un avec une famille, avec un travail qui te prend les études et en fait, t'as un amas de théorie et tu dois tout encaisser, tu n'as plus étudié depuis, ben, moi ça faisait aller 9-10 ans eh ben, c'est un peu débrouille-toi (...) j'ai failli tout laisser tomber et après, je me suis dit non parce que les cours en distanciel ont favorisé le fait que je continue parce que le fait d'être en distanciel, ben moi, je pouvais m'occuper de ma fille, j'étais beaucoup plus disponible pour elle aussi* »

2.5. Avis des ARE

Les participants de notre étude ont exprimé différents points de vue concernant leur expérience de l'enseignement en ligne, tout en proposant des suggestions et des perspectives pour améliorer cette forme d'enseignement. Ils se sont exprimés sur différents aspects tels que la cohésion du groupe, l'interaction entre les étudiants et les enseignants, la résolution des problèmes de connexion, la possibilité d'enregistrer les cours, l'accès à l'éducation pour les étudiants malades ou absents, et la nécessité de trouver un équilibre entre les deux formes d'apprentissage, présentiel et distanciel. Ce dernier point a été discuté par sept étudiants :

P1 : *« Trop de distanciel dans une promo peut un peu nuire à une cohésion, après, on a une très grosse promo donc bon voilà, c'est sûr que s'il manque 20% ce n'est pas dramatique »*

P2 : *« Les cours plus pratico-pratiques où l'on a besoin de discuter en petits groupes et d'interagir, ça me semble essentiel que ça soit en présentiel (...) je pense que de toute façon l'informatique à un avenir dans l'apprentissage et dans les universités, ça c'est sûr, il y a du positif comme il y a du négatif (...) j'espère ça pourrait servir pour les prochains »*

P3 : *« Je garderai le comodal en donnant peut-être un peu plus d'informations sur les possibilités, justement, de créer des liens pour ne pas être trop isolés, alors le comodal, on l'a fait à une période où l'on devait limiter les contacts, mais si on le reprend en partie dans l'enseignement normal, ce serait bien justement d'interpeller les jeunes par rapport à ça, en disant voilà « vous êtes à distance, mais vous avez la possibilité de vous retrouver »*

P4 : *« Je trouve que si les profs ne sont pas à l'aise avec TEAMS ou si ce n'est pas, ce n'est pas envisageable pour eux, c'est, ce serait quand même sympa qu'il laisse une possibilité d'enregistrer leurs cours (...) ou s'ils n'ont pas envie d'interagir, ce serait quand même sympa qu'il laisse une trace aux étudiants qui sont parfois malades ou qui sont parfois, voilà qui laissent une trace ou des capsules vidéo comme je l'ai dit, mais qu'il serait dommage de tout à fait oublier le petit pas en avant, on va dire pour être plus accessible »*

P5 : *« Quand tu ouvres ces études, il faut savoir à qui il s'adresse vraiment s'il s'adresse à une jeune génération qui n'a pas encore travaillé, ben là, je trouve que le présentiel pour eux, c'est élémentaire parce que, voilà, il faut être là maintenant quand c'est ouvert à des adultes, je pense que la pédagogie doit être différente et l'enseignement aussi (...) je leur reproche en fait, ce n'est pas prendre en considération que ces études-là sont ouvertes souvent à des adultes en reprise d'études (...) je garderai du TEAMS et du présentiel pour des trucs plus interactifs demandant des exercices, il faut repenser la manière d'enseigner »*

P8 : « Je trouve qu'il faut quand même savoir vivre avec son temps alors, je ne pense pas que ça soit la solution de tout faire en distanciel parce que je trouve, qu'il y a quand même une certaine dynamique, relation sociale et tout à pouvoir garder avec les profs et les autres students (...) y a des profs qui doivent parfois être en convention à l'étranger et qu'ils ont envie de pouvoir garantir leurs cours, à ce moment-là, ils font leur vidéo à l'avance, ils prévoient un certain slot pour pouvoir quand même échanger avec les étudiants »

P6 : « Il faut trouver un juste milieu (...) on a une collègue qui vient du Luxembourg, je comprends que pour elle, elle n'a pas envie de faire tant de routes pour venir jusqu'au cours pour 2 ou 3h de cours, voilà, donc je comprends que là, mais alors à partir du moment où l'on est bien équipé, où la connexion, elle fonctionne bien, ou le support fonctionne très bien et donc là, je pense que ça ne poserait aucun souci, ça serait, ça serait même idéal en fait »

V. Discussion

Dans cette section, nous présenterons une réflexion critique des résultats de ma recherche pour répondre à la question suivante : « *Comment les adultes en reprise d'étude ont-ils vécu l'enseignement à distance pendant la pandémie ?* » Ces résultats seront comparés à ceux d'autres études et discutés en relation avec la revue de la littérature existante. Ensuite, en se basant sur cette revue, nous poursuivrons notre discussion et nos interrogations sur les points clés en proposant des recommandations issues de la littérature. Pour conclure ce chapitre, nous examinerons de manière critique les limites et les points forts de notre étude en évaluant l'ensemble de notre travail.

1. Réflexion critique des résultats

L'analyse des résultats a révélé plusieurs constatations, mettant en évidence trois grandes tendances observées lorsque les ARE suivent des cours à distance. Ces constatations ont permis d'établir des liens avec la littérature existante sur l'apprentissage en ligne et de comparer les résultats d'autres études afin de mieux comprendre les défis associés aux dispositifs en ligne.

1.1. Constat 1: Une préférence pour le comodal par rapport à leur besoin

Les étudiants adultes manifestent un intérêt significatif pour la modalité « comodal », comme l'a également observé Gobeil-Proulx (2019) en ce qui concerne leurs préférences en matière d'enseignement, cette préférence est d'autant plus marquée pour les ARE qui combinent une responsabilité familiale et professionnelle, ces derniers poursuivent le plus souvent un programme allégé. Cette approche leur permet de concilier leurs obligations professionnelles et familiales, répondant ainsi à leurs besoins. Françoise Docq (2023) a examiné l'intérêt de l'apprentissage à distance pour certains publics, ce qui fait écho aux conclusions antérieures d'Eneau et Simonian (2011). Ces derniers ont souligné l'importance accordée par les étudiants adultes aux cours à distance en raison de leurs responsabilités professionnelles et familiales. En effet, ils valorisent particulièrement la flexibilité temporelle et spatiale ainsi que l'accessibilité offerte par ce mode d'approche (Drissi et al. 2006). Ce type d'enseignement répond aux besoins et aux préférences spécifiques de ce public, qui diffèrent de ceux des étudiants traditionnels (Gonzales, 2023). Il leur permet de bénéficier d'une plus grande souplesse (Eneau et Somonian, 2011), de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales (Vertongen, 2019) et d'accéder plus facilement aux études (Demers, 2014), favorisant ainsi l'inclusion de tous les apprenants (Gérin-Lajoie et al. 2022).

De plus, étant engagés dans la vie active, les ARE doivent tenir compte de contraintes telles que la distance géographique, les imprévus (grèves, maladies, Covid, etc.) ainsi que des engagements personnels et professionnels. Ainsi, ils apprécient cette approche d'enseignement, car elle comprend des sessions en présentiel, qui facilitent l'interaction (Lakhal, 2015). Cette comodalité permet une plus grande diversification des contenus et des approches pédagogiques (présentiel, synchrone, asynchrone). Cette diversification soutient l'apprentissage des différents profils d'apprenants (Gérin-Lajoie et al., 2022). Elle permet aux instructeurs de répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage variables des étudiants (Mirzaie et Griffy, 2016).

En outre, la possibilité d'enregistrer les cours offre aux ARE un sentiment accru d'engagement, car ils peuvent suivre les cours à leur convenance et revoir les concepts mal compris. Cette « liberté » décrite par Simonson (2012) et Drissi (2006) leur confère un pouvoir décisionnel important et leur permet de mieux gérer leur temps. Ainsi, ils ont le sentiment de contrôler leur propre apprentissage et développement, ce qui renforce leur autonomie (Gérin-Lajoie et al. 2022).

Néanmoins, il est essentiel de s'assurer que les étudiants adultes disposent d'un équipement adéquat et d'une connexion Internet de qualité pour assurer une expérience d'apprentissage en ligne optimale, comme le soulignent les recherches menées par Ertmer et Ottenbreit-Leftwich (2010). Ces études reconnaissent que des problèmes techniques et une organisation insuffisante des ressources peuvent entraver le travail des apprenants.

Enfin, il est également essentiel de considérer l'impact de la liberté académique des enseignants (Cop, 2023) sur l'organisation et l'accès des étudiants adultes à leur apprentissage, en particulier lorsque les cours sont dispensés exclusivement en présentiel et que des choix sont faits pour sélectionner les cours, limitant souvent leur disponibilité (Vallée et al. s.d.). Cette problématique a été soulignée par Marchant (1997), qui a montré que les préoccupations des étudiants adultes ne sont pas suffisamment prises en compte dans les cours et que leurs obligations personnelles ne sont pas prises en considération. Il est important de noter que ces apprenants, qui ne sont pas familiers avec les modalités de l'enseignement universitaire (Eneau et Somonian, 2011), nécessitent une conception de cours adaptée au contexte et à leurs besoins. En effet, à la faculté de santé publique, la majorité des étudiants sont en reprise d'études (D'Hoore, 2023). Il est clair que ces étudiants préfèrent une approche d'enseignement comodal et asynchrone. Cette approche leur permet de choisir entre le présentiel et le distanciel (Gonzales, 2023). Cela soutient l'idée qu'il existe une demande réelle et croissante des étudiants, en particulier des adultes déjà actifs sur le marché du travail, pour les cours en ligne (Klisc et al. 2012). Par conséquent, il convient donc de prendre en compte les caractéristiques spécifiques de ces apprenants et de concevoir des approches pédagogiques adaptées à leurs besoins.

1.2. Constat 2: Une expérience différente aux dispositifs en ligne

Durant la période de la pandémie, les ARE ont été confrontés à des difficultés spécifiques lors de leur expérience d'apprentissage en ligne. La disparité des compétences numériques parmi les étudiants a été identifiée comme l'une des principales raisons, avec les étudiants ayant subi une interruption prolongée de leurs études étant davantage en difficulté que ceux dont l'interruption a été moins importante. Cette constatation rejoint le concept de fracture numérique évoqué par Chloé Deltour (2023), qui met en évidence les obstacles auxquels certains étudiants sont confrontés lorsqu'ils utilisent la technologie pour apprendre. En effet, ils ont dû se familiariser, explorer et s'adapter aux outils et aux applications en fonction de leurs propres compétences, sans bénéficier d'un accompagnement ou d'un soutien adéquats pour les utiliser de manière optimale. Cela met en évidence le manque de préparation de ces étudiants en ce qui concerne les dispositifs en ligne, aussi bien du point de vue matériel que de l'accompagnement. Cette situation avait déjà été décrite par Delforge (2022), selon lequel les étudiants devaient suivre les cours à distance en utilisant les moyens disponibles en termes d'équipement numérique fournis par l'école en temps de pandémie.

Toutefois, nos participants ont bénéficié d'un réseau de soutien social qui a contribué à les aider à maîtriser ces outils, que ce soit leur famille, leurs amis ou leur conjoint. Cette aide met en évidence que le soutien familial favorise la réussite des adultes (Vallée et al. s.d.). Ainsi, il permet de minimiser les risques liés à la fracture numérique du second degré (Brotcorne et Valenduc, 2008).

Par ailleurs, il convient de noter que sur le plan technique, les problèmes les plus couramment rencontrés étaient liés aux connexions instables et à la capacité limitée des enseignants à gérer les outils numériques. Cette constatation est en accord avec les recherches menées par Duroisin (2021), qui ont révélé que plus de la moitié des enseignants estimaient ne pas posséder les compétences ni le matériel nécessaires pour intégrer ces outils dans leur pratique. Ainsi, il est clair que la fracture numérique ne concerne pas seulement les apprenants, mais également les enseignants (Deltour, 2023). Ces derniers ont dû rapidement s'adapter aux outils en ligne pendant la pandémie créant ainsi une détresse (Voglaire, 2023) et un besoin de formation (Docq, 2023). En raison de leurs responsabilités en matière d'enseignement et de recherche, ils disposent d'un temps limité pour concevoir des cours en ligne (Deltour, 2023). Or, un bon EAD se prépare et demande du temps à la conception pédagogique (Docq, 2023). Cette exigence nécessite une révision du design pédagogique de la part des enseignants, ce qui demande davantage de préparation que pour un cours en présentiel (Gérin-Lajoie, 2022). Toutes les considérations précédemment abordées avaient déjà été mises en évidence par Simonson (2012). Il soulignait l'importance de différents facteurs dans la réussite des cours à distance, tels que les compétences numériques, le contenu, l'efficacité du système technologique et la conception.

Enfin, nos interlocuteurs sont confrontés à des difficultés techniques et à des lacunes en compétences numériques, ce qui entraîne un sentiment décourageant. Ces obstacles font écho à la frustration exprimée par Gérin-Lajoie (2022) concernant l'utilisation des technologies, contribuant ainsi à un sentiment d'insatisfaction parmi les étudiants. Par conséquent, le manque de maîtrise et les émotions négatives liées aux problèmes de connexion entraînent une diminution de l'auto-efficacité (Bandura, 2003, cité par Rondier, 2004). Cependant, il est important de souligner qu'un environnement numérique favorable est nécessaire. Cela comprend des outils informatiques fiables, une connexion Internet stable, ainsi que des compétences de base chez les apprenants et les enseignants. Un tel environnement permettrait une expérience positive de l'utilisation des TIC (Karsenti et al. 2020).

1.3. Constat 3: Des approches plus adaptées en terme d'interaction

Il est intéressant de noter que les ARE accordent une grande importance aux interactions et aux relations sociales dans leur expérience d'apprentissage. Ils considèrent que les échanges en personne favorisent le partage, les discussions et les questions, ce qui est bénéfique à la fois sur le plan pédagogique et social. Cela reflète l'approche socioconstructiviste décrite par Chekkour (2019), soulignant l'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi, notamment pour les cours à option ou les travaux pratiques, nos participants préfèrent les cours en présentiel, car le groupe est plus dynamique et engagé, ce qui facilite l'apprentissage et maintient leur motivation. Cette constatation rejoint les observations de Délour (2023) et Gonzales (2023), qui reconnaissent la valeur ajoutée du présentiel pour les travaux de groupe et la pédagogie participative.

À l'inverse, les cours en ligne sont perçus comme moins propices aux échanges et aux contacts. En effet, les étudiants sont également privés du contact traditionnel avec leur environnement et des relations sociales (Henri et Kaye, 1995). Cela engendre un sentiment d'isolement (UCLouvain, 2021) et une moindre appartenance à la communauté étudiante, ce qui peut avoir un impact sur les performances des étudiants en apprentissage à distance (Gérin-Lajoie, 2022). Ce sentiment est renforcé lorsque les enseignants ne favorisent pas les interactions entre les étudiants. Nous retrouvons un constat similaire dans les recherches de Gérin-Lajoie (2022), qui soulignent que les apprenants en ligne se sentent plus isolés en raison de la diminution des interactions en ligne par rapport à celles en présentiel.

De plus, l'absence de contact physique entre les formateurs et les apprenants, étant un effet direct de la FAD (Bouchard, 2000), rend plus difficile l'établissement de relations et la possibilité de poser des questions aux enseignants lors des cours à distance. Cela rend l'expérience en ligne plus difficile tant pour les étudiants que pour les enseignants (Gonzales 2023). Cependant, ces difficultés sont moins présentes lors des cours théoriques qui nécessitent moins d'interactions, comme l'a souligné Gobeil-Proulx (2019), où le format comodal est plus adapté, car l'expérience est principalement unidirectionnelle lors des cours magistraux.

Enfin, il est intéressant de remarquer que même lorsqu'il s'agit de cours théoriques, les ARE peuvent rencontrer des difficultés à maintenir leur concentration et à suivre les cours en ligne si le contenu n'est pas stimulant et interactif. Cette problématique est souvent exprimée par les étudiants qui ont surtout des responsabilités professionnelles et qui préfèrent une approche d'enseignement en présentiel. La question de l'attention en ligne a été explorée par Deltour (2023). Elle a observé que l'apprentissage à distance pouvait avoir un impact négatif sur la capacité de concentration. Elle a expliqué comment les étudiants assimilaient les informations de manière différente en ligne par rapport aux cours en présentiel.

2. Recommandations

En nous basant sur la documentation approfondie de notre recherche d'étude et sur les résultats que nous avons obtenus, nous avons pu formuler des recommandations intéressantes en lien avec notre question de recherche. Nos résultats ont confirmé l'intérêt grandissant de notre public cible pour l'approche de type comodal, qui combine différentes modalités d'apprentissage pour une expérience plus enrichissante. Par conséquent, nous avons construit nos recommandations autour de cette approche novatrice afin de proposer une expérience d'apprentissage optimale.

2.1. Encourager l'approche d'enseignement comodale

Cette approche nous a permis de constater que la comodalité, en tant que mode de formation, est appréciée non seulement par notre public, mais aussi par les chercheurs Gérin-Lajoie (2022) et Gobeil-Proulx (2019). Selon leurs recherches, les apprenants ont une perception positive de la comodalité, car elle offre une plus grande flexibilité en s'adaptant aux besoins individuels de chaque étudiant. De plus, elle permet une meilleure accessibilité du contenu, ce qui facilite la conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et académiques, tout en améliorant la gestion du temps et renforçant le sentiment de contrôle.

Abdelmalak (2014) et Miller (2013) soutiennent aussi que les étudiants perçoivent l'offre de cours en présentiel, en ligne synchronisé ou en ligne asynchronisé comme un moyen d'accroître leur accès au contenu et à l'enseignement. Cette modalité a par ailleurs été utilisée par les institutions pour assurer la continuité pédagogique pendant la pandémie de COVID-19 (Gérin-Lajoie, 2022).

2.2. Encourager un environnement numérique favorable

Durant la pandémie, les établissements scolaires ont dû s'adapter à l'EAD afin d'assurer la continuité pédagogique (Karsenti et al. 2020). Cependant, cette transition rapide, appelé également « *Emergency Remote Teaching* », ne prenait pas en compte les principes fondamentaux de l'apprentissage en ligne, comme le souligne Docq (2023). Cette situation a révélé des disparités en termes de compétences numériques, tant chez les étudiants que chez les enseignants (Délour, 2023), ainsi que des problèmes techniques lors du suivi des cours en ligne (Gonzales, 2023).

Ces circonstances mettent en évidence la nécessité de développer des compétences technologiques, comme le soulignent Simonson (2012) et Drissi et al. (2006). Il est donc essentiel de proposer des formations et un accompagnement appropriés (Gérin-Lajoie, 2022). De plus, il est nécessaire de fournir le matériel nécessaire et d'assurer une connectivité Internet adéquate. Tout cela vise à garantir une expérience positive en mode comodal pour les étudiants et les enseignants (Karsenti, 2020). De même, il est important de sensibiliser les étudiants aux éventuels pièges associés aux outils numériques, dans le but de promouvoir l'esprit critique (Docq, 2023) et de favoriser la littératie numérique (Newman, 2009).

Enfin, bien que les difficultés techniques liées à ces outils puissent poser un problème, ils peuvent également susciter une forte motivation et améliorer l'estime de soi lorsque les étudiants et les enseignants maîtrisent ces technologies numériques (Ardourel, 2008).

2.3. Créer un environnement d'apprentissage interactif et collaboratif

Les résultats de notre étude ont révélé que nos participants manifestaient un intérêt particulier pour les cours en présentiel en ce qui concerne les interactions. Ils préféreraient cette modalité, car elle favorisait un sentiment d'appartenance plus fort, surtout pour les cours optionnels et pratiques. En revanche, le format à distance était encouragé pour les cours plus magistraux, où la transmission unidirectionnelle des connaissances était prédominante et où l'interaction était moins nécessaire. Ce mode d'apprentissage pouvait augmenter le risque de décrochage et de sentiment d'isolement. Ces constatations reflètent le stéréotype décrit par Gérin-Lajoie (2022), selon lequel la technologie crée une distance entre les étudiants et les enseignants, limitant ainsi les interactions.

Cependant, dans le contexte de l'enseignement comodal (Gérin-Lajoie, 2022), le travail collaboratif est souvent mis en œuvre et de nombreux moyens d'échange, de diffusion et de collaboration sont disponibles grâce à Internet. Ces moyens peuvent être motivants et valorisants, promouvant ainsi le désir de communication (Ardourel, 2008). Cela peut se concrétiser de différentes manières. Par exemple, l'utilisation d'outils tels que les forums de discussion ou les salles de chat favorise l'interaction entre les étudiants. De plus, l'utilisation de supports interactifs comme WOOCLAP encourage la collaboration, que les étudiants soient présents en personne ou à distance.

Dans un contexte comodal, les technologies peuvent donc faciliter le dialogue entre les apprenants en présentiel et en ligne. Cela réduit le sentiment d'isolement, développe le sentiment d'appartenance des apprenants à distance et maintient des interactions quasi permanentes. Ces interactions se produisent non seulement entre les apprenants, mais aussi avec l'enseignant (Gérin-Lajoie, 2022).

2.4. Explorer d'autres recherches sur le sujet

La recherche approfondie sur l'enseignement en comodalité est essentielle en raison de la nouveauté de ce système d'apprentissage. Alors que les avancées technologiques et la pandémie ont permis une intégration plus étroite de l'apprentissage en ligne et en présentiel, la comodalité reste encore un domaine relativement récent et en évolution constante. Il est important de mener des études approfondies pour comprendre les avantages et les défis de cette approche d'enseignement, afin d'optimiser les résultats d'apprentissage pour les étudiants. Les recherches antérieures ont souligné les aspects positifs de la comodalité, tels que l'amélioration de l'engagement des étudiants, la flexibilité accrue et l'expérience d'apprentissage enrichie. Cependant, des études plus approfondies sont nécessaires pour examiner en détail les stratégies pédagogiques efficaces, les facteurs influençant la réussite des étudiants et les meilleures pratiques en matière de conception de cours comodaux. Les références pertinentes incluent des études telles que celle menée par Johnson et al. (2022) sur les stratégies pédagogiques efficaces pour l'enseignement comodal, ainsi que la recherche de Penrod (2022) sur l'importance d'intégrer l'apprentissage comodal dans la stratégie de l'enseignement supérieur. Ces études et d'autres fournissent des perspectives précieuses pour orienter la recherche future et améliorer les pratiques d'enseignement en comodalité.

3. Réflexion personnelle

Il est évident que le public visé attache une grande importance à la comodité, comme ce fut mentionné précédemment. Cependant, cette tendance soulève des questions concernant les objectifs et le contexte d'apprentissage auxquels ce public est confronté au sein de l'université. Cela soulève une réflexion sur l'engagement des ARE (Gonzales, 2023) et sur leur responsabilité en tant qu'étudiants cherchant à obtenir un diplôme universitaire (Cop, 2023). Il est important de reconnaître que l'obtention d'un diplôme implique des engagements et une rigueur académique (Chabrol et Monot, 2012). Sa valeur réside dans sa reconnaissance institutionnelle et sociale, et il représente une réalisation académique formelle attestant de la maîtrise des connaissances et des compétences propres à un domaine d'étude spécifique (Canals et Diebolt, 2001). Par conséquent, la décision des ARE de devenir étudiants malgré leurs responsabilités personnelles (emploi, responsabilités familiales, etc.) implique également d'assumer les responsabilités inhérentes à ce statut d'étudiant (Gonzales, Cop, 2023). Il ne serait donc pas approprié de réduire les exigences liées à la condition d'étudiant sous prétexte que ces apprenants sont en reprise d'études.

De plus, il est important de distinguer l'obtention d'un diplôme de la formation continue. En effet, ce sont deux concepts qui diffèrent en termes d'approches pédagogiques, d'objectifs et de public cible. Les formations continues s'adressent aux adultes qui sont déjà sur le marché du travail et se concentrent sur le développement professionnel et l'apprentissage tout au long de la vie. Elles visent à améliorer, actualiser ou perfectionner les connaissances, les compétences, les aptitudes et les qualifications. Elles délivrent des attestations ou des certificats, mais ne conduisent pas à l'obtention d'un grade académique tel qu'un bachelier ou un master (ARES, s.d.). Il est important de noter que ces différences peuvent varier en fonction du pays et du système éducatif spécifique. Par exemple, certaines universités proposent des programmes de formation continue, ce qui peut rendre les frontières entre les deux concepts moins claires dans certains cas. C'est le cas de l'UCLouvain qui offre des formations continues dans son offre de formations (UCLouvain, 2023). Dans cette perspective, certains étudiants peuvent choisir de se former et de se tenir informés tout au long de leur carrière professionnelle sans nécessairement chercher à obtenir un diplôme formel. Inversement, d'autres étudiants peuvent s'engager dans des études universitaires dans le but spécifique d'obtenir un diplôme.

Dans ce contexte, il est essentiel d'entreprendre une réflexion pédagogique visant à trouver un équilibre entre le maintien des exigences de l'enseignement universitaire et l'avancement des TIC pour soutenir les ARE, sans pour autant dévaloriser le diplôme universitaire. Bien que ces derniers manifestent un intérêt pour la comodité, il pourrait être envisagé d'utiliser l'EAD comme une solution temporaire. Cela permettrait de bénéficier de ses avantages, tels que les imprévus liés aux déplacements des enseignants dans le cadre de leurs missions de recherche, aux grèves ou encore à la situation sanitaire. Une approche pourrait consister également à établir un quota de cours à distance et en présentiel. Par exemple, la FOPES propose des séances composées de 80% de cours en présentiel et de 20% en distanciel (Déltour, 2023).

Il convient par ailleurs de prendre en considération le contexte personnel de notre public. Ils peuvent faire face à des responsabilités familiales, professionnelles et financières qui rendent leur parcours académique plus complexe. Dans cette perspective, il serait intéressant de mettre en place des mesures de soutien appropriées. Cela pourrait inclure des programmes d'orientation et de conseil, des dispositifs d'aide financière, des horaires flexibles, ainsi que des ressources pédagogiques visant à encourager les étudiants à utiliser ces services pour obtenir une assistance supplémentaire et des conseils adaptés à leurs besoins. Par exemple, des ateliers sur la gestion du temps, les ressources disponibles à la Bibliothèque Sciences Santé (BSS), ou encore les services d'aide aux étudiants peuvent contribuer à soutenir les étudiants adultes dans leur parcours.

En conclusion, il est important d'adopter une approche équilibrée. Les diplômes universitaires conservent une valeur significative sur le marché du travail (Canals et Diebolt, 2001), mais cela ne doit pas entraîner une diminution des exigences académiques pour un profil spécifique d'étudiant. Parallèlement, il est essentiel de soutenir les ARE dans leurs efforts pour concilier leurs multiples responsabilités sans compromettre leur engagement en tant qu'étudiants universitaires. L'utilisation massive des TIC dans le paysage éducatif belge pendant la pandémie mérite donc davantage de recherches à l'avenir. Il est nécessaire de mieux intégrer les TIC dans l'offre éducative universitaire. Il convient surtout de considérer l'EAD comme un complément à la pédagogie traditionnelle plutôt que comme une substitution.

4. Limites et forces de l'étude

Dans cette section, nous mettrons en lumière les différents biais identifiés dans le cadre de notre étude, tout en soulignant ses points forts. L'objectif est d'offrir une perspective complète et équilibrée sur les résultats obtenus et de reconnaître les facteurs qui pourraient influencer notre analyse.

4.1. Limites

Tout d'abord, nous avons repéré un biais lié à notre méthodologie. En effet, une des limites de notre étude réside dans la méthode de collecte de données utilisée, qui consistait en des entretiens semi-directifs. Les résultats obtenus étaient basés sur les réponses autodéclarées des participants en fonction de nos questions. Nous avons rencontré des difficultés lors de certains entretiens, notamment avec des participants peu loquaces ou qui avaient du mal à répondre à certaines questions. Cela a conduit à des réponses insuffisamment détaillées ou incomplètes. De plus, lorsque certains participants étaient incertains quant à leurs réponses, nous leur avons fourni des exemples ou des clarifications, ce qui pourrait avoir influencé le type de réponse fourni.

Une autre limite de cette étude réside dans le manque de profondeur de certaines questions posées lors des entretiens. En rétrospective, nous reconnaissons que si nous devions refaire l'étude, nous aurions approfondi davantage les réponses de nos interlocuteurs afin de recueillir plus d'informations. Dans certains cas, nous avons constaté que les informations fournies étaient limitées. Cela peut avoir un impact sur la compréhension approfondie des expériences et des perceptions des étudiants en reprise d'étude par rapport à l'enseignement à distance.

Une autre limite a été identifiée concernant le risque de biais de rappel lors de la collecte de données sur l'EAD auprès des ARE. Cette limite est particulièrement présente avec le retour progressif des cours en présentiel, la fin de la pandémie et de l'EAD. Les participants pourraient avoir des difficultés à se souvenir précisément de leurs expériences passées et de leurs perceptions liées au distanciel une fois qu'ils sont revenus en présentiel. Cela pourrait entraîner une déformation des données recueillies et influencer les réponses fournies lors des entretiens.

Nous avons rencontré des difficultés avec certains participants qui avaient du mal à faire la distinction entre les différentes formes d'EAD, telles que l'enseignement synchrone, hybride et asynchrone. Il est apparu que cette distinction n'était pas claire pour certains étudiants, ce qui a nécessité des explications supplémentaires à partir du troisième entretien sur les huit réalisés. Afin d'assurer une compréhension commune entre les participants, il était nécessaire d'inclure une brève explication des différentes formes de FAD au début de chaque entretien. De plus, il était nécessaire de clarifier les termes utilisés tout au long de l'entretien dans le but de garantir que les participants comprennent correctement les distinctions entre les différentes formes de FAD.

Nous avons aussi souligné une limite liée à la potentielle subjectivité de la recherche, étant donné que je suis moi-même issu d'un public d'ARE. Cette implication personnelle peut introduire un biais de chercheur, où mes propres expériences, opinions ou préjugés pourraient avoir influencé certains aspects de l'étude, tels que la formulation des questions et l'interprétation des données. J'ai pris des mesures pour réduire ce biais en adoptant une approche réflexive, en tenant compte des différentes perspectives et en évaluant les données de manière objective.

Par ailleurs, nous avons identifié un biais dans notre échantillon, qui est essentiellement composé de femmes. Cela est dû à l'utilisation d'une stratégie d'échantillonnage de type boule de neige et à la prédominance des femmes dans le contexte de notre étude (faculté de santé publique, professionnels de la santé, notamment des infirmières). Cette composition peut limiter la représentativité et la diversité des perspectives et des expériences au sein de l'échantillon, en excluant potentiellement les points de vue des hommes et d'autres groupes présents dans la population cible.

Nous reconnaissons par ailleurs que notre étude présente une limite en ne sollicitant pas directement les enseignants pour recueillir leurs perspectives et les difficultés rencontrées lors des cours à distance. La contrainte du temps nous a amenés à nous appuyer principalement sur les témoignages des experts concernant les retours des enseignants sur la FAD, ce qui peut exclure certaines informations importantes. Bien que notre étude se soit concentrée sur les expériences des ARE, fournissant ainsi des informations précieuses, l'absence de données provenant des enseignants restreint notre compréhension globale de la situation. Cela limite également une analyse approfondie des interactions entre les enseignants et les étudiants pendant les cours en ligne. Il serait donc bénéfique d'entreprendre des recherches supplémentaires approfondies sur l'expérience des enseignants afin de mieux comprendre les défis de la FAD.

Enfin, il est important de souligner une limite de mon étude. Elle concerne le sujet abordé, à savoir l'expérience des ARE face à l'EAD en temps de pandémie. Cette étude se situe davantage dans le domaine des sciences éducatives. Elle diffère de ma spécialité de la santé publique. Par conséquent, j'ai dû me familiariser avec de nouveaux concepts et mener des recherches approfondies afin d'acquérir une compréhension adéquate de ce domaine. Cette disparité de spécialités pourrait influencer la perspective que j'apporte à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

4.2. Forces

Notre étude présente plusieurs forces qui renforcent sa pertinence et sa valeur dans le domaine de l'enseignement à distance et du vécu des étudiants en reprise d'étude.

Tout d'abord, notre recherche aborde un sujet d'une grande pertinence et originalité. En examinant le vécu des ARE par rapport à l'EAD, nous nous concentrons sur une problématique actuelle et importante. Cette perspective permet de combler un vide dans la littérature existante et contribue à une meilleure compréhension des défis spécifiques auxquels ces étudiants sont confrontés.

Un autre point fort de notre étude réside dans notre méthodologie de collecte des données. En utilisant un guide d'entretien semi-dirigé, bien que nous l'ayons identifié dans nos limites, nous avons pu recueillir des informations approfondies sur les expériences des participants. Cette approche a favorisé leur expression et leur participation active, nous permettant d'explorer en détail les facteurs qui influencent leur expérience d'apprentissage en ligne. Nous avons ainsi pu capturer des nuances et des détails importants qui enrichissent notre compréhension du sujet.

En outre, notre échantillonnage, bien que majoritairement composé de femmes, reflète fidèlement la réalité de notre contexte d'étude au sein de la faculté de santé publique. Cette représentation nous permet de saisir les spécificités de cette population et d'explorer en profondeur leurs expériences. De plus, notre stratégie d'échantillonnage de type boule de neige a permis d'atteindre des participants ciblés et de recueillir des perspectives variées au sein de ce groupe.

Une autre force de notre étude réside dans la perspective adoptée, mettant en avant les étudiants en reprise d'étude. Cette approche nous permet de mieux comprendre les défis particuliers auxquels ils sont confrontés dans le contexte de l'EAD. En donnant la parole à ce groupe spécifique, notre recherche met en lumière des problématiques souvent négligées et offre des recommandations plus ciblées pour améliorer leur expérience d'apprentissage.

Enfin, nos résultats ont des implications pratiques importantes. En identifiant les besoins et les préoccupations des ARE dans le cadre de l'EAD, notre recherche fournit des informations précieuses aux établissements d'enseignement et aux professionnels de l'éducation. Ces résultats peuvent contribuer à l'élaboration de politiques et de pratiques adaptées pour améliorer l'expérience d'apprentissage de ce groupe d'étudiant.

En conclusion, notre étude présente des forces importantes qui renforcent sa rigueur, sa pertinence et sa contribution potentielle à la littérature existante. En mettant en avant ces forces, nous soulignons la valeur de notre recherche et sa capacité à éclairer les décisions et les actions visant à améliorer l'enseignement à distance pour les étudiants en reprise d'étude.

Conclusion

La pandémie a entraîné d'importants changements dans l'enseignement supérieur. En effet, les institutions scolaires ont dû rapidement se tourner vers l'enseignement à distance pour maintenir la continuité pédagogique. Dans le cadre de cette étude, nous avons examiné les effets de la formation à distance sur les étudiants en reprise d'études à la faculté de santé publique, répondant ainsi à notre question de recherche initiale.

Pour répondre à cette question, nous avons entrepris une recherche exploratoire en utilisant des entretiens semi-directifs. Ces entretiens ont été élaborés en se basant sur la littérature existante sur l'enseignement à distance et ont été structurés en différentes catégories. Cette approche nous a permis de répondre à la question sur un plan théorique.

Dans le cadre de notre étude, nous avons mené des entretiens avec huit étudiants en reprise d'études âgés de vingt-six à cinquante-sept ans, tous ayant fait une pause dans leur parcours scolaire et conciliant des responsabilités professionnelles et/ou familiales. Ces entretiens ont été réalisés dans un contexte dans lequel ces étudiants représentent une grande majorité des inscrits. Il est important de souligner que l'échantillon est principalement composé de femmes, dont une majorité sont des infirmières. Afin d'approfondir notre compréhension de la problématique, nous avons également interviewé cinq personnes considérées comme des « experts » dans notre domaine d'étude. Leurs perspectives ont enrichi notre étude en apportant des informations intéressantes sur les enjeux et les défis spécifiques de l'enseignement en ligne. Au total, treize entretiens ont été réalisés entre le 17 mars et le 3 avril 2023. Cela nous a permis d'obtenir une vision plus approfondie des expériences des étudiants en reprise d'étude. De plus, nous avons pu analyser les implications de l'enseignement à distance dans le contexte de la faculté de santé publique.

Les résultats de notre étude ont indiqué que notre public manifeste un intérêt pour une approche d'enseignement comodale, qui combine à la fois des modalités en présentiel et des modalités liées à l'enseignement à distance (synchrone et asynchrone). Cette approche prend en compte les besoins spécifiques de ces étudiants qui doivent concilier de multiples responsabilités. Elle est particulièrement appréciée en raison de sa flexibilité et de l'accessibilité des contenus, ce qui permet à ces étudiants de gérer leur emploi du temps et renforce leur sentiment de contrôle. Dans le contexte de la pandémie, cela a permis aux étudiants en reprise d'études de poursuivre leur parcours malgré les imprévus tels que le travail dans des unités Covid, les vagues épidémiques, les maladies liées au Covid, etc.

Cependant, d'après les témoignages de notre échantillon, il ressort que le manque d'interaction dans les cours en ligne peut engendrer un sentiment d'isolement, un moindre sentiment d'appartenance et des difficultés de concentration. Ce sentiment est d'autant plus prononcé chez notre public lorsqu'il est confronté à des problèmes techniques et des difficultés liées à l'utilisation des outils numériques. Il est donc essentiel d'agir sur ces facteurs afin d'améliorer l'apprentissage en ligne, en mettant l'accent sur le développement des compétences numériques, la création d'un environnement interactif et le soutien organisationnel.

Finalement, la perturbation de l'enseignement due à la pandémie a révélé une fenêtre d'opportunité pour ARE de la faculté de santé publique. Ils voient dans l'enseignement en ligne une possibilité de suivre des cours qui tiennent compte de leurs contraintes et de leurs préoccupations. Il serait donc intéressant d'analyser comment l'approche comodal, combinant à la fois des cours en ligne et des cours en présentiel, s'intégrera dans la réflexion pédagogique à long terme au sein de la faculté. Ainsi, l'évolution vers une approche pédagogique plus flexible et adaptée aux besoins des ARE pourrait ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage et faciliter l'équilibre entre leurs responsabilités personnelles et professionnelles. Toutefois, il est important de comprendre que ces ARE ont également une responsabilité en tant qu'étudiants qui aspirent à obtenir un diplôme universitaire. Leur engagement diffère de celui des personnes suivant une formation continue. Par conséquent, il est important de veiller à ne pas réduire la valeur du diplôme en raison du statut d'étudiant en reprise d'études. Il convient donc de réfléchir à une approche pédagogique qui intégrera les avantages de l'apprentissage comodal tout en préservant la valeur intrinsèque du diplôme universitaire et ses exigences.

Bibliographies

Introduction

- (1) BAUDOIN, N., DELISSE, S., COERTJENS, L., GALAND, B., CRÉPIN, F., BAYE, A., & LAFONTAINE, D. (2020). Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement. Université de Liège, Université catholique de Louvain.
- (2) BERGERON-LECLERC, C., BLACKBURN, A., MALTAIS, D. (2020). Covid-19: la détresse des étudiants universitaires est bien réelle. *The Conversation*. Université du Québec à Chicoutimi.
- (3) CAUWE, J., PAUME, J., LEVEQUE, A., DUMOULIN, V., VAN DE LEEMPUT, C. (2020). Vos conditions de vie et de travail en confinement. *Observatoire de la Vie Étudiante*, Université Libre de Bruxelles. P. 1-25.
- (4) DELFORGE, C., DACHET, D. et VAN DE VYVER, J. (2022). « Enseigner à distance en temps de confinement : enquête auprès des enseignants de langues en Belgique francophone », *Alsic* [En ligne], Textes à paraître dans le prochain volume, Recherche, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/5893>
- (5) DIGITAL WALLONIA. (2018). Baromètre Digital Wallonia Éducation & Numérique 2018 – Infrastructure, ressources et usages du numérique dans l'éducation en Wallonie et à Bruxelles. Agence du numérique. En ligne : www.digitalwallonia.be/education2018
- (6) KOZARENKO, O. (2020). Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et profession*, 28(4), 1–11. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.731>
- (7) LADNER, J., TAVOLACCI, M. (2022). Impact de la crise sanitaire COVID-19 sur la précarité des étudiants. *Santé Publique*, 34 <https://doi.org/10.3917/spub.220.0024c>
- (8) SIX, M.-L. (2020). Crise de la COVID-19 : de moins de 10 % à 100 % à distance, les leçons d'une expérience. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 42–49. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-07>
- (9) UCLOUVAIN. (2021). L'impact de la crise sur les [étudiant.es](http://etudiant.es) ? Des données pour avancer. 25 mars 2021. En ligne : <https://uclouvain.be/fr/etudier/actualites/l-impact-de-la-crise-sur-les-etudiant-es-des-donnees-pour-avancer.html>

Chapitre 1. Les origines de la formation à distance (FAD)

- (10) ALLARY et CHAMBERLAND (2013). La formation à distance en deux diapositives. Une approche volontairement simplifiée.
- (11) BEATTY, B. (2019). Hybrid-flexible course design. EdTech Books.
- (12) BOUCHARD, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance. In S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes* (p. 65-78). Bruxelles: De Boeck Université.
- (13) BLANDIN, B. (2004). Historique de la formation «ouverte» et «à distance». *Actualité de la formation permanente*, 189, 69-71.
- (14) CAPRES (2019). Formation à distance en enseignement supérieur. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/fad>
- (15) CLIFAD (2010). Définition de la formation à distance. En ligne : https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2019/12/FAD_Notion-clé-PDF-1.pdf#page4
- (16) DALCEGGIO, P. (1990). La formation à distance. Université de Montréal: Service pédagogique.
- (17) DRISSI, M., TALBI, M., KABBAJ, M. (2006). La formation à distance un système complexe et compliqué. Association EPI. <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609b.htm>
- (18) FAILLE, C. (1999). L'apprentissage ouvert et la formation à distance au Canada: rapport présenté au Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum Project dans le contexte du projet international sur Cross-cultural Comparison on Open Learning Systems in APEC's Member Economies. Hull Québec: Bureau des technologies d'apprentissage, Développement des ressources humaines Canada.
- (19) GLIKMAN, V. (2002). Des cours par correspondance au «e-learning»: panorama des formations ouvertes et à distance. Paris: Presses Universitaires de France.
- (20) HENRI, F. et KAYE, A. (1985). Le Savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- (21) HOLMBERG, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. London; New York: Routledge.
- (22) HOLMBERG, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. In M.G. Moore et W.G. Anderson (dir.), *Handbook of Distance Education* (p. 79-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (23) KEEGAN, D. (1986). *Foundations of Distance Education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315004822>.
- (24) KIM, S. (2011). FAD 101 : presque tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la formation à distance. Dossier de veille du SSF.
- (25) MAROT, J-C. et DARNIGE, A. (1996). *La téléformation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (26) PAQUELIN. (2021). *L'enseignement par correspondance*. En ligne : https://sitescours.brioeducation.ca/contenu/sitesmooc/BAAAG/site142369/modules1003103/module1264761/page3423084/bloctexte855146/ressourcestexte/1-Texte Aujourd'hui l'enseignement en ligne_MLT.docx?identifiant=afa60880482da5fc97500843f5cd6154c64ccb79
- (27) PAQUETTE, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique: pour construire l'apprentissage en réseaux*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- (28) PERAYA, D. (2000). Le cyberspace: un dispositif de communication et de formation médiatisée. In S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes: vers une mutation des pratiques de formation?* (p. 17-44). Bruxelles: De Boeck Université.
- (29) RUMBLE, G. (1993). *La gestion des systèmes d'enseignement à distance*. Paris: UNESCO.
- (30) SALEH, I. et BOUYAHI, S. (2004) (dir.). *Enseignement ouvert et à distance: épistémologie et usages*. Paris: Hermès Science Publications.
- (31) SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRIGHT, M., SVACEK, S. (2012). *Teaching and Learning at a Distance*. *Foundations of Distance Education*. Fifth Edition. Pearson: Boston.
- (32) UNIVERSITÉ LAVAL (2016). *Politique de la formation à distance*. Vice-rectorat aux études et aux activités internationales.

Chapitre 2. L'émergence de nouvelles compétences

- (33) ARDOUREL, Y. (2008). « Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme. Le droit à l'éducation pour un public spécifique », *Distances et savoirs*, 2008/4 (Vol. 6), p. 565-584. URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-565.htm>
- (34) BROTCORN, P., VALENDUC, G. (2008). Construction des compétences numériques et réduction des inégalités : une exploration de la fracture numérique au second degré. Fondation Travail-Université. Intégration sociale. <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Compétences%20numériques%20et%20inégalités.pdf>
- (35) GERBAULT, J. (2012). "Littératie numérique", *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 9-2. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/3960>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.3960>
- (36) GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- (37) INTERNATIONAL ICT LITERACY PANEL (2002). *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>
- (38) LIETART, A. (2015). Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur: comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique?. *Sciences de l'information et de la communication*. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Français.
- (39) NEWMAN, T. (2009). *Consequences of a digital literacy review: moving from terminology to action*.
- (40) UNESCO Institute for Statistics (2023). *Literacy : definition*. <http://uis.unesco.org/node/3079547>
- (41) VAN DEN BROUCKE, S. (2022). *Littératie en santé : pas un concept nouveau. Comportement et compétences en santé*. Université Catholique de Louvain. Bruxelles.

Chapitre 3. TICE et apprentissage, synergie ou opposition ?

- (42) CHEKOUR, M., LAAFOU, M., RACHID, J. (2019). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. En ligne : https://www.researchgate.net/profile/Chekour-Mohammed/publication/337544241_L'evolution_des_theories_de_l'apprentissage_a_l'ere_du_numerique/links/5ddd313592851c83644a627e/Levolution-des-theories-de-lapprentissage-a-lere-du-numerique.pdf?origin=publication_detail
- (43) CIPTE (1999). Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000. Comité d'édition des actes du colloque. En ligne : https://r-libre.telug.ca/1449/1/Inforoute_1999_Basque.pdf
- (44) KERZIL, J. (2009). Constructivisme. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., L'ABC de la VAE (pp. 112-113). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112>
- (45) LEGROS, D., Maitre de pembroke, E. & Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédia. In D. Legros & J. Crinon. Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris : A. Colin, (pp. 23-39).
- (46) LIETART, A. (2015). Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur: comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique?. Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Français.
- (47) RAVENSCROFT, A. (2011). Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3), 139–160. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.934>

Chapitre 4 : L'impact des TICE sur la motivation

- (48) AUJOULAT, I. (2021). Soutenir la motivation au changement. Cours de psychologie de la santé. Master en science de la santé publique. UCLouvain.
- (49) BOSHIER, R., MOHAPI, M., MOULTON, G., QAYYUM, A., SADOWNIK, L. et WILSON, M. (1997). « Best and worst dressed Web courses : Strutting into the 21st century in comfort and style». *Distance Education – An International Journal*, vol. 18, no 2, p. 36-49.
- (50) CHERKOUN, H. (2016). L'impact des TICE dans la motivation et la réussite scolaire chez les apprenants en cycle secondaire. Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen UABT. <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/8667>
- (51) ERTMER, P. A., et OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T. (2010), “Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect”, *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), p. 255–284.
- (52) GALAND, B. (2006). “La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation”, *Revue française de pédagogie* [Online], 155 | avril-juin 2006. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/59>; DOI:
- (53) KARSENTI, T. et LAROSE, F. (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec. DOI : [10.2307/j.ctv18ph1rg](https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph1rg)
- (54) KNOERR, H. (2005). “TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne”, *Cahiers de l'APLIUT* [Online], Vol. XXIV N° 2 | 2005. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/2889>; DOI:
- (55) MARTON, P. (1999). « Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation ». *Éducation et francophonie*, vol. 27, no 2. <http://acelf.ca/revue/XXVII-2/index.html>
- (56) OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT. (1995). *Teachers & technology : Making the connection. (Report No. IR 017 275)*. Washington, DC : Congress of the U.S. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 155).
- (57) PINTRICH, P.R. et SCHUNK, D.H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hal

- (58) RUSSELL, T.L. (1999). The no significant difference phenomenon. North Carolina: NCSU Office of Instructional Telecommunications.
- (59) SAINT-ONGE, M. (1993). Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? Laval (Québec) : Groupe Beauchemin.
- (60) WARSCHAUER, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. Hawaiï : University of Hawaiï.

Chapitre 5 : L'impact de la FAD dans le contexte de la pandémie du Covid-19

- (61) BIARD, B., GOVAERT, S. et LEFEBVE, V. (2020). Penser l'après-corona. Les interventions de la société civile durant la période de confinement causée par la pandémie de Covid-19 (mars-mai 2020). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2457-2458, 5-130. <https://doi.org/10.3917/cris.2457.0005>
- (62) BROTCORN, P., VALENDUC, G. (2008). Construction des compétences numériques et réduction des inégalités : une exploration de la fracture numérique au second degré. Fondation Travail-Université. Intégration sociale. En ligne : <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Compétences%20numériques%20et%20inégalités.pdf>
- (63) COLLIN, S. (2020). Il est plus que temps de prendre au sérieux les inégalités numériques et scolaires. *The Conversation*. En ligne : <https://theconversation.com/il-est-plus-que-temps-de-prendre-au-serieux-les-inegalites-numeriques-et-scolaires-140602>
- (64) DUBÉ, J-S. (2020). La santé mentale des étudiants affectée durablement par la pandémie ? Université de Sherbrooke. En ligne : <https://veilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/38806/la-sante-mentale-des-etudiants-affectee-durablement-par-la-pandemie/>
- (65) DUROISIN, N., BEAUSER, R., SIMON, L., et TANGHE, C. (2021). « Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 86, consulté le 08 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/10304> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10304>
- (66) FEF. (2020). Rapport d'enquête sur les effets du Covid (2e vague). En ligne : [blob:https://fef.be/a9142654-5715-410d-902d-dbd05dc0627d](https://fef.be/a9142654-5715-410d-902d-dbd05dc0627d)
- (67) FEF. (2020). Enquête : *L'impact des mesures contre le Covid-19 sur les étudiants de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. En ligne : http://fef.be/wp-content/uploads/2020/03/fef_resultat_enquete_covid19_OK_site.pdf
- (68) FONDATION ROI BAUDOUIIN. (2021). Quatre Belges sur dix à risque d'exclusion numérique. En ligne : <https://kbs-frb.be/fr/quatre-belges-sur-dix-risque-dexclusion-numerique>
- (69) KARSENTI, T., PARENT, S. et CUERRIER, M. (2020). L'école à la maison : la pandémie a-t-elle réellement exacerbé les iniquités sociales? *Éducation Canada*, 60(4), 4-9.

- (70) KARSENTI, T., POELLHUBER, B., ROY, N. et PARENT, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(2), 1–4. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-0>
- (71) MATOS DA SILVA, D. (2022). *La communication des messages de santé : enjeux et méthodologie, rôle et impact des (N)TIC*. Université Catholique de Louvain. Bruxelles.
- (72) NDAMBI, N. et ROSE, J. (2022) Le vécu du confinement par les étudiants hors Union européenne vivant sur le campus universitaire: cas du campus de l'Alma. *Faculté de santé publique, Université catholique de Louvain. Prom. : Hesbeen, Walter*. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:33766>
- (73) OCDE. (2015). *Connectés pour apprendre : les élèves et les nouvelles technologies*. En ligne : <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- (74) SAHU, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4). Article e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- (75) SIX, M.-L. (2020). Crise de la COVID-19 : de moins de 10 % à 100 % à distance, les leçons d'une expérience. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 42–49. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-07>
- (76) STATBEL. (2022). L'accès des ménages à internet et son utilisation sont à 94%. En ligne : <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/laces-des-menages-internet-et-son-utilisation-sont-94>
- (77) STATBEL. (2022). Le niveau d'instruction et le revenu déterminent les compétences numériques des Belges. En ligne : <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/le-niveau-dinstruction-et-le-revenu-determinent-les-competences-numeriques-des-belges>
- (78) UCLOUVAIN. (2021). L'impact de la crise sur les [étudiant.es](https://www.etudiant.be) ? Des données pour avancer. 25 mars 2021. En ligne : <https://uclouvain.be/fr/etudier/actualites/l-impact-de-la-crise-sur-les-etudiant-es-des-donnees-pour-avancer.html>
- (79) UNESCO. (2020). COVID-19 : une crise mondiale pour l'enseignement et l'apprentissage. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/>

Méthodologie

- (80) AUJOULAT, I. (2022). Introduction aux méthodes qualitatives en santé publique [PowerPoint slides]. Université catholique de Louvain, Bruxelles, Belgique.
- (81) BARIBEAU, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- (82) BIRANÇON, S., CANN, L., CHAUVIGNÉ, C., PACCAUD, F. (2018). Sciences de la santé publique Université catholique de Louvain (UCL) [Rapport d'évaluation en ligne]. Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES). <https://www.aeqes.be/documents/20180419SSPUCLRE.pdf>
- (83) CONSEIL DES RECTEURS (2020). Tableau 1.4.2: Évolution des inscriptions en première année de bachelier par domaine d'études et par sexe de 2015 à 2020. Récupéré le 09/04/23 sur http://www.cref.be/annuaires/2020/tab_1-4-2.pdf
- (84) COP, N. (2023). Entretien avec l'auteur. Délégué de la Faculté de Santé Publique, 23/03/2023, visioconférence.
- (85) COSSETTE, S. (2010). De la recherche exploratoire à la recherche appliquée en sciences infirmières : complémentarités et finalités. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 73-82. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0073>
- (86) DAMHUIS, R., & RUQUOY, D. (2012). L'entretien semi-directif. In *Le manuel de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 99-122). Dunod.
- (87) D'HOORE, W. (2023). Entretien avec l'auteur. Doyen de la faculté de santé publique. william.dhoore@uclouvain.be. Message envoyé le 02 avril 2023.
- (88) IMBERT, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- (89) IWAEPS (s.d.). Prospective pauvreté. Récupéré le 27 avril 2023, sur <https://www.iweps.be/projet/prospective-pauvrete/>
- (90) KRAJNC, Pierre. Gestionnaire programme étudiant - Master ESP2MS/G en sciences de la santé publique. pierre.krajnc@uclouvain.be. Message envoyé le 2 avril 2023.

- (91) KOHN, L. & CHRISTIAENS, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. Reflets et perspectives de la vie économique, LIII, 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- (92) SMITH, J. (2019). Méthodes qualitatives de recherche. Projet Thèse. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-qualitatives-de-recherche/>
- (93) TÉTREULT, S. (2014). Entretien de recherche. Dans : Sylvie Tétreault éd., Guide pratique de recherche en réadaptation. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0215>
- (94) VAN CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (2009). Manuel de recherche en sciences sociales (4ème éd.). [PDF]. Récupéré sur <https://www.ugb.sn/cours/sarandiaye/Manuel-recherche-sciences-sociales-Luc-Van-Compenhoudt-Raymon-Quivy-4-Edition.pdf>
- (95) Vertongen, G. (2019). Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : Perspective intégrative (Thèse de doctorat, Université de Liège). https://www.researchgate.net/profile/Gil-Vertongen/publication/340362240_These_Gil_Vertongen_Reussite_des_adultes_en_reprise_d%27etudes_universitaires_Perspective_integrative/links/5e84d3cb299bf13079702c2b/These-Gil-Vertongen-Reussite-des-adultes-en-reprise-detudes-universitaires-Perspective-integrative.pdf
- (96) VOXCO (2022). Qu'est-ce que la recherche exploratoire ? Blog Voxco. Récupéré sur <https://www.voxco.com/fr/blog/quest-ce-que-la-recherche-exploratoire/> (Consulté le 23 avril 2023).

Discussion

- (97) ABDELMALAK, M. (2014). Towards flexible learning for adult students: HyFlex design. Dans M. Searson et M. N. Ochoa (dir.), Proceedings of SITE 2014 — Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (p. 706-712). Chesapeake, É.-U. : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- (98) ARDOUREL, Y. (2008). « Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme. Le droit à l'éducation pour un public spécifique », Distances et savoirs, 2008/4 (Vol. 6), p. 565-584. URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-565.htm>
- (99) ARES (n.d.). Formation continue. Mesetudes.be. URL: <https://www.mesetudes.be/enseignement-superieur/etudes-et-diplomes/formation-continue/>
- (100) BROTCORN, P., VALENDUC, G. (2008). Construction des compétences numériques et réduction des inégalités : une exploration de la fracture numérique au second degré. Fondation Travail-Université. Intégration sociale. <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Compétences%20numériques%20et%20inégalités.pdf>
- (101) CANALS, V., DIEBOLT, C. (2001). Pourquoi entrer à l'université ? L'exemple d'une université de lettres et sciences humaines. International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education 47(6): 539–572, 200
- (102) CHABROL, M. & MONOT, A. (2012). 1. Les exigences universitaires. Dans : , M. Chabrol & A. Monot (Dir), Je réussis en géo (pp. 53-73). Paris: Armand Colin.
- (103) CHEKOUR, M., LAAFOU, M., RACHID, J. (2019). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. En ligne : https://www.researchgate.net/profile/Chekour-Mohammed/publication/337544241_L'evolution_des_theories_de_l'apprentissage_a_l'ere_du_numerique/links/5ddd313592851c83644a627e/Levolution-des-theories-de-lapprentissage-a-lere-du-numerique.pdf?origin=publication_detail
- (104) COP, N. (2023). Entretien avec l'auteur. Délégué de la Faculté de Santé Publique, 23/03/2023, visioconférence.

- (105) DELFORGE, C., DACHET, D. et VAN DE VYVER, J. (2022). « Enseigner à distance en temps de confinement : enquête auprès des enseignants de langues en Belgique francophone », *Alsic* [En ligne], Textes à paraître dans le prochain volume, Recherche, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/5893>
- (106) DÉLTOUR, C. (2023). Entretien avec l’auteur. Conseillère à la FOPES, 20/03/23, visioconférence.
- (107) DEMERS, G. (2014). Rapport final du chantier sur l’offre de formation collégiale. Québec, Canada: Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Récupéré du site de la bibliothèque de l’Assemblée Nationale : <http://bibliotheque.assnat.qc.ca>
- (108) D’HOORE, William. (Doyen de la faculté de santé publique). william.dhoore@uclouvain.be. Message envoyé le 02 avril 2023.
- (109) DOCQ, F. (2023). Entretien avec l'auteur. Service LLL (Louvain Learning Lab), 28 mars 2023, visionconférence.
- (110) DRISSI, M., TALBI, M., KABBAJ, M. (2006). La formation à distance un système complexe et compliqué. Association EPI. <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609b.htm>
- (111) DUROISIN, N., BEAUSER, R., SIMON, L., et TANGHE, C. (2021). « Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone », *Revue internationale d’éducation de Sèvres* [En ligne], 86, consulté le 08 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/10304> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10304>
- (112) ENEAU, J., SIMONIAN, S. (2011). « Un scénario collaboratif pour développer l’apprentissage d’adultes, en ligne et à distance », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 16 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1615> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1615>
- (113) ERTMER, P. A., et OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T. (2010), “Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect”, *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), p. 255–284.

- (114) GÉRIN-LAJOIE, S. et al. (2022). L'enseignement en comodal: conjuguer la présence et la distance en toute cohérence. Réseau d'enseignement francophone à distance. PDF: https://r-libre.telug.ca/2709/1/Guide_Comodol_refad_Rev_nov_22.pdf#page12, consulté le 20/05/23.
- (115) GOBEIL-PROULX, J. (2019). La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(1), 56–67. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n1-04>
- (116) GONZALES, M. (2023). Entretien avec l'auteur. Déléguée de la Faculté de Santé Publique, 04/04/2023, visioconférence.
- (117) HENRI, F. et KAYE, A. (1985). *Le Savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- (118) JOHNSON, N, SEAMAN, J., POULIN, R. (2022). Defining different modes of Learning : Resolving confusion and contention through consensus. *Online Learning*, 26(3), 91-110. Récupérer de <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/3565/1193>, consulté le 22/05/23.
- (119) KARSENTI, T., PARENT, S. et CUERRIER, M. (2020). L'école à la maison : la pandémie a-t-elle réellement exacerbé les iniquités sociales? *Éducation Canada*, 60(4), 4-9.
- (120) KARSENTI, T., POELLHUBER, B., ROY, N. et PARENT, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(2), 1–4. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-0>
- (121) KLISC, C., MCGILL, T. et HOBBS, V. (2012). The effect of instructor information provision on critical thinking in 25 students using asynchronous online discussion. *International Journal on E-Learning*, 11(3), 247-266.
- (122) LAKHAL, S. (2015). La conception de cours HyFlex : résultats de recherche. *Performa*. Récupéré de <https://www.profweb.ca/publications/articles/la-conception-de-cours-hyflex-resultats-de-recherche>, consulté le 20/05/23.
- (123) MARCHAND, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : McGraw-Hill/Chenelière.
- (124) MILLER, J. B., RISSER, M. D. et GRIFFITHS, R. P. (2013). Student choice, instructor flexibility: Beyond the blended instructional model. *Issues and Trends in Educational Technology*, 1(1), 8-24. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v1i1_miller

- (125) MIRZAIE, I., GRIFFY, H. (2016). One Size Doesn't Fit All: HyFlex Lets Students Choose. EDUCAUSE Review. Récupéré de <https://er.educause.edu/articles/2016/4/one-size-doesnt-fit-all-hyflex-lets-students-choose>, consulté le 20/05/23.
- (126) NEWMAN, T. (2009). Consequences of a digital literacy review: moving from terminology to action.
- (127) PENROD, J. (2022). Staying relevant : The importance of incorporating HyFlex Learning into higher education strategy. Educause Review. Récupérer de <https://er.educause.edu/articles/2022/3/staying-relevant-the-importance-of-incorporating-hyflex-learning-into-higher-education-strategy>, consulté le 22/05/23.
- (128) RONDIER, M. (2004). “A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*”, *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 33/3 | Online since 28 September 2009, connection on 20 May 2023. URL: <http://journals.openedition.org/osp/741>; DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- (129) SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRIGHT, M., SVACEK, S. (2012). Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education. Fifth Edition. Pearson: Boston.
- (130) SIX, M.-L. (2020). Crise de la COVID-19 : de moins de 10 % à 100 % à distance, les leçons d'une expérience. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 42–49. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-07>
- (131) UCLOUVAIN. (2023). *Formation continue*. Url : <https://uclouvain.be/fr/etudier/iufc>
- (132) VALLÉE, A. et al. (s.d.). Adultes en reprise d'études universitaires : Profils personnels et d'engagement selon le choix de la « filière-horaire ». Acte du 22ème colloque international de l'ADMEE-EUROPE. HAL. Récupéré de <https://shs.hal.science/halshs-00808081v1/document>, consulté le 18/05/23.
- (133) VERTONGEN, G. (2019). Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : Perspective intégrative (Thèse de doctorat, Université de Liège). https://www.researchgate.net/profile/Gil-Vertongen/publication/340362240_These_Gil_Vertongen_Reussite_des_adultes_en_reprise_d%27etudes_universitaires_Perspective_integrative/links/5e84d3cb299bf13079702c2b/These-Gil-Vertongen-Reussite-des-adultes-en-reprise-detudes-universitaires-Perspective-integrative.pdf, consulté le 20/05/23.
- (134) VOGLAIRE, F. (2023). Entretien avec l'auteur. Psychologue et responsable de l'équipe des psychologues du service d'aide aux étudiants, 18/03/23, visionconférence.

