



THESIS / THÈSE

MASTER EN SCIENCES DE GESTION À FINALITÉ SPÉCIALISÉE

Etude de la qualité perçue des services d'enseignement à distance délivrés à l'Université de Namur

CAMBERLIN, Charlotte

Award date:
2022

Awarding institution:
Universite de Namur

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Etude de la qualité perçue des services d'enseignement à distance
délivrés à l'Université de Namur

Charlotte CAMBERLIN

Directeur: Prof. W. HAMMEDI

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du titre de
Master 120 en sciences de gestion, à finalité spécialisée
en Business Analysis & Integration

ANNEE ACADEMIQUE 2021-2022

Résumé

La propagation de la COVID-19 a contraint les étudiants et enseignants de l'Université de Namur à expérimenter un mode d'enseignement à distance. Ce travail tire parti de cette expérimentation pour suggérer, aux équipes enseignantes, des pistes d'amélioration de la qualité perçue de leur service. Pour y parvenir, une étude quantitative construite autour d'une échelle SERVQUAL modifiée et enrichie au moyen d'une approche dyadique a été menée. Les résultats mettent en évidence une supériorité du niveau d'attentes des étudiants par rapport à leur niveau d'expérience perçue et soulignent l'impact des écarts relatifs au design du site web et au contenu d'apprentissage sur la qualité perçue des cours à distance. Les réponses des enseignants montrent une tendance de ces derniers à surestimer l'expérience des étudiants. Des entretiens individuels ont également été réalisés auprès d'étudiants et d'enseignants de l'Université de Namur. Des recommandations à destination des équipes enseignantes sont proposées.

Summary

The spread of COVID-19 has forced students and teachers from the University of Namur to experiment with distance learning. This work takes advantage of this experimentation to suggest avenues for improving the perceived quality of their service to the teaching teams. To achieve this, a quantitative study based on a modified SERVQUAL scale and enriched with a dyadic approach has been conducted. The results show a superiority of students' level of expectations over their perceived level of experience and highlight the impact of gaps related to website design and learning content on the perceived quality of distance learning courses. Teachers' responses show a tendency to overestimate the students' experience. Individual interviews were also conducted with students and teachers from the University of Namur. Recommendations addressed to teaching teams are provided.

Remerciements

Ce travail de fin d'étude vient clore cinq années au sein de l'Université de Namur lors desquelles j'ai eu l'opportunité d'acquérir des compétences précieuses en Sciences de gestion. Ce parcours ne peut toutefois s'achever sans que je consacre quelques lignes à tenter d'exprimer mon immense gratitude envers les personnes qui m'ont soutenue face aux épreuves et qui ont partagé la joie de mes succès.

Premièrement, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, la Professeure Wafa Hammedi, pour son encadrement, ses encouragements et le suivi de mon travail.

Deuxièmement, je tiens à remercier l'ensemble des étudiants et enseignants de l'Université de Namur qui ont répondu avec enthousiasme à mes demandes d'interviews ou qui ont investi du temps à répondre à mon questionnaire.

Je suis également reconnaissante envers les membres du personnel de l'université qui ont considéré mes demandes et n'ont pas hésité à m'apporter leur aide. Je n'oublie pas les étudiants qui m'ont épaulée dans la diffusion de mon questionnaire.

Enfin, j'adresse un remerciement qui, à mon grand regret, ne pourra paraître que dérisoire face à la valeur de l'écoute, des conseils et de l'aide fournis par mes parents, Nathalie et Thierry et mon frère, Loïc. Mois après mois, leur présence et leur soutien ne se sont jamais taris. Je remercie aussi mes amis, en particulier Laura et Anaïs, pour leurs encouragements tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

1.	Introduction	1
1.1	Contexte.....	1
1.2	Motivations de l'étude	2
1.3	Approche	6
2.	Revue de la littérature.....	7
2.1	Cadre conceptuel	7
2.1.1	Terminologie des modes d'enseignement.....	7
2.1.2	Quelques apports externes aux sciences de gestion	8
2.1.3	L'enseignement supérieur en tant que service	10
2.1.4	Définition et intérêt du concept de qualité des services.....	11
2.1.5	Mesure et déterminants de la qualité des services	13
2.1.6	Intérêt de la qualité perçue des services d'enseignement supérieur.....	19
2.2	Modèle	21
3.	Étude quantitative.....	26
3.1	Méthodologie.....	26
3.2	Mesures et outil de récolte de données	27
3.3	Résultats.....	29
3.3.1	Préparation des données.....	29
3.3.2	Relation entre les variables d'intérêt.....	30
3.3.3	Analyse au niveau des items	37
4.	Étude qualitative.....	40
4.1	Méthodologie.....	40
4.2	Outil de récolte de données.....	42
4.3	Construction de la grille de synthèse	44
4.4	Développement des catégories à analyser	45
4.5	Résultats.....	47
4.5.1	Empathie	47
4.5.2	Assurance	50

4.5.3	Réactivité	54
4.5.4	Fiabilité	56
4.5.5	Design du site web	58
4.5.6	Contenu d'apprentissage	60
4.5.7	Thématique supplémentaire	64
4.5.8	Attentes et définition de la qualité	65
5.	Discussion	66
5.1	Réponses aux questions de recherche.....	66
5.2	Observations additionnelles.....	72
6.	Conclusion.....	74
6.1	Résumé	74
6.2	Implications de l'étude	74
6.3	Limitations et recherches futures.....	76
7.	Bibliographie.....	79
8.	Annexes.....	101

1. Introduction

1.1 Contexte

Le 31 décembre 2019, les autorités de la ville chinoise de Wuhan confirment procéder au traitement de plusieurs patients atteints d'infections pulmonaires qui mènera, quelques jours plus tard, à l'identification d'un nouveau virus. Pendant le mois de janvier, le virus se propage en dehors des frontières chinoises et des cas sont déclarés à travers le monde (Taylor, 2021). Au vu de cette évolution, l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S) qualifie la situation « d'urgence sanitaire mondiale » dès le 30 janvier et, douze jours plus tard, nomme officiellement le mystérieux virus de « Coronavirus disease 2019 » ou COVID-19 (Taylor, 2021). Au 1er avril 2020, on dénombrait déjà plus de 43 000 morts et 865 000 cas de contamination à travers le monde (Europe 1, 2020). Selon l'O.M.S, la COVID-19 se transmet principalement lors de contacts étroits entre individus via des particules disséminées dans l'air par le sujet infecté ou via le contact avec des surfaces souillées par le virus. La propagation est favorisée dans les espaces situés à l'intérieur lorsqu'ils ne sont pas suffisamment ventilés ou lorsque la densité d'individus présents y est trop importante (O.M.S, 2021). Il est alors aisé de comprendre l'inadéquation entre la situation sanitaire et l'enseignement en présentiel.

Cette problématique a mené à la fermeture de nombreux établissements scolaires d'enseignement maternel, primaire, secondaire ou supérieur à travers le monde. Aux environs du 20 avril 2020, 90 % des pays de l'Espace économique européen (y compris le Royaume-Uni) avaient procédé à la fermeture de leurs écoles primaires et 100 % à celle des établissements d'enseignement secondaire et supérieur (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020). Au total, ce sont alors 94 % des élèves/étudiants à travers le monde dont l'éducation est impactée par la pandémie (Organisation des Nations unies, 2020). Les mesures prises pour contrer la propagation du virus iront jusqu'à mener l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à qualifier la crise de « *la plus grave perturbation de l'éducation de l'histoire au niveau mondial* » [traduction libre] (UNESCO, 2021).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, c'est en général un mode d'apprentissage en ligne qui a été mis en place bien que certains établissements aient plutôt opté pour le report temporaire des leçons (Organisation des Nations unies, 2020). Une étude de l'Association des universités européennes (EUA) a montré que 95 % des établissements d'enseignement supérieur (EES) européens sondés se sont totalement tournés vers l'apprentissage à distance. Seuls 4 % d'entre eux n'ont appliqué ce type d'enseignement qu'à un nombre restreint de leurs facultés (Association des universités européennes, 2020).

Ce passage massif à l'enseignement à distance représente un défi sans précédent. Une étude de 2012 a montré que les professeurs ressentaient plus de craintes que d'enthousiasme vis-à-vis de l'apprentissage en ligne (58 % des professeurs interrogés). Une majorité de professeurs interrogés (66 %) considéraient également que l'enseignement en ligne fournit des résultats en-deçà de ceux obtenus par un enseignement classique (i.e. en présentiel). Moins de 6 % d'entre eux pensaient l'exact contraire (Allen et al., 2012). D'autres études ont également mis en évidence leur inquiétude concernant l'impact sur la communication, le manque de maîtrise technique ou encore la tricherie. La charge de travail pour les professeurs était aussi une problématique mise en avant (Wingo, Ivankova & Moss, 2017). Bien qu'il existait certaines réticences envers ce type d'apprentissage, la pratique n'est pas apparue avec la pandémie de COVID-19. Des chiffres de 2013 issus d'une enquête de l'EUA indiquent que 82 % des établissements d'enseignement supérieur sondés (i.e. 249 EES européens issus de 38 pays) proposaient déjà des cours en ligne et 91 % d'entre eux des cours hybrides (Association des universités européennes, 2020).

Cette étude est menée au sein de l'Université de Namur (UNamur), université belge fondée en 1831 par les jésuites. Cette institution regroupe un total de 7 280 étudiants et 340 professeurs et propose

INTRODUCTION

plus de 90 programmes de cours répartis entre six facultés¹ (myUNamur, 2022 – 2023). Les valeurs de l'université s'articulent autour d'une recherche de l'excellence dans une démarche en faveur d'un développement soutenable, empreinte d'ouverture et qui préserve la liberté d'opinion (« Vision et valeurs de l'université de Namur », s.d.). Auprès de ses potentiels futurs étudiants, l'institution vante un enseignement qui promeut l'innovation pédagogique ainsi qu'un encadrement et un accompagnement complets assurés par ses professeurs et assistants (myUNamur, 2022 – 2023).

Dans le contexte de crise sanitaire, les mesures contraignant l'enseignement à l'UNamur étaient rythmées par un code couleur allant du vert au rouge en passant par l'intermédiaire du jaune puis de l'orange (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Des mesures équivalentes à un code rouge ont été d'application à partir du mois de mars 2020 à la fin de l'année académique. Concrètement, l'organisation des activités d'enseignement et celle des évaluations en présentiel étaient prohibées. Seul un service minimum était maintenu au sein même de l'établissement dans le respect strict des gestes barrières (Rédaction Le Soir et Belga, 2020). L'année académique 2020-2021 a, elle, débuté avec des mesures nettement allégées par un code jaune (Joris, 2020) synonyme d'une limitation de la présence simultanée des étudiants sur le campus à 75 % du nombre d'étudiants. Un siège est laissé libre entre chaque individu d'une classe supérieure à 50 étudiants (Rédaction Le Soir et Belga, 2020).

Un mois seulement après l'introduction du code jaune, la reprise de la pandémie impose de basculer vers le code orange puis rouge. L'année académique sera alors marquée par une alternance de ces deux codes couleurs (Saintghislain, 2022). Par comparaison avec le code jaune, le code orange fait chuter le taux d'étudiants autorisés simultanément en présentiel à 20 % (Rédaction Le Soir et Belga, 2020). L'année académique 2021-2022 a, elle, été entamée dans un contexte plus favorable qui a permis l'application du code vert (Université de Namur, 2021) et donc l'absence de limitation de l'enseignement en présentiel (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

Dès le 16 mars 2020, l'UNamur s'est donc vue contrainte de suspendre ses activités d'apprentissage dispensées en présentiel au profit d'un enseignement à distance. La continuité des cours a donc dû être assurée malgré une transition abrupte. Pour y parvenir, le déploiement d'accès à des comptes Microsoft Teams auprès des membres de l'université a été entrepris dès le 26 mars afin de disposer d'une solution collaborative en ligne et commune. La capacité de la plateforme WebCampus a également été améliorée pour supporter l'intensification des activités de ses utilisateurs². WebCampus est un « *environnement numérique d'enseignement* » qui est « *mis à la disposition de la communauté éducative de l'Université de Namur* » (Cellule TICE, s.d.). Les plateformes Microsoft Teams et WebCampus ont également été mobilisées dans le cadre d'évaluations qui ont dû, elles aussi, être transposées à distance. Ce ne sont pas moins de 743 examens qui se sont déroulés à distance lors de la session de juin 2020. Un an plus tard, à la suite d'un relâchement des mesures, ce sont 284 évaluations qui ont eu lieu à distance contre seulement 16 en juin 2022 dans un contexte d'abrogation de toutes contraintes liées à la pandémie³.

Bien qu'il s'agisse de mesures temporaires, on peut raisonnablement douter d'un retour pur et simple à un enseignement traditionnel en présentiel. Lockee (2021) pense plutôt que la conception des cours sera affectée, à long terme, par cette crise. Il est en effet probable que la pluralité des méthodes d'enseignement se substitue au choix d'une méthode unique. Il apparaît que cette crise constitue en réalité une opportunité pour les professeurs de réinventer leur mode d'enseignement (Lockee, 2021).

1.2 Motivations de l'étude

Dhawan (2020) a effectué une analyse Forces, Faiblesses, Opportunités et Challenges portant sur l'enseignement en ligne en période de crise. Elle identifie les forces suivantes : ce type d'apprentissage met l'accent sur les étudiants tout en étant adaptable aux besoins de ces derniers. Il est

¹ Chiffres pour 2021 – 2022 issus de myUNamur, 2022 – 2023

² Fait issu de l'entretien avec l'enseignante A disponible à l'Annexe Q.2.1.

³ Ces chiffres ont été fournis par un membre de la cellule TICE de l'UNamur

INTRODUCTION

également très flexible au niveau spatio-temporel et permet de fournir un feedback immédiat. De nombreux outils d'enseignement en ligne existent et il est possible de combiner les formats pour améliorer cette expérience. Il permet également d'atteindre une large audience tout en offrant une solution à un contexte de crise où les déplacements et/ou les contacts s'avèrent problématiques (Dhawan, 2020). En ce qui concerne les opportunités, Dhawan (2020) mentionne, entre autres, l'amélioration inhérente de certaines compétences des étudiants, à savoir leur capacité à s'adapter, à résoudre des problèmes ou encore leur esprit critique. Geith et Vignare (2008) mettent également en avant la contribution de l'enseignement en ligne à améliorer les composantes d'accessibilité et de disponibilité du droit à l'éducation. La disponibilité répond à une demande spécifique provenant d'individus qui requièrent une plus grande flexibilité quant au lieu où ils apprennent et à la méthode employée (Geith & Vignare, 2008). Il s'agit d'un autre avantage considérable de cette méthode d'enseignement.

Différents indices tel que l'importance du phénomène de recrutement d'étudiants étrangers par des entreprises européennes suggèrent la nécessité d'un intérêt croissant pour la formation des étudiants aux considérations interculturelles (Coelen, 2015). C'est pourquoi Coelen (2015) encourage l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le but de fournir aux étudiants une « *conscience internationale et des compétences interculturelles* » [traduction libre] (p. 4). Fakunle, Lock et Johnson (2020) confirment cette nécessité et observent d'ailleurs une tendance croissante des universités à mettre en place un enseignement destiné à une audience globale qui inclut des plateformes d'apprentissage en ligne. Ce dernier permettrait d'accéder à un public issu de partout dans le monde et d'échanger avec celui-ci (Fakunle et al., 2020). En outre, dans un rapport dressant le bilan de l'enseignement à distance au niveau international, Marichalar, Tétard et Zusslin (2020) qualifient celui-ci de « *levier du rayonnement des établissements à l'international* » (p. 28). Il permettrait de véhiculer l'image de marque développée par les institutions dans un contexte de concurrence mondiale en exhibant leurs atouts, notamment aux étudiants internationaux. En outre, il s'agirait d'un développement favorisant la coopération universitaire et scientifique (Marichalar et al., 2020).

Dans ce contexte d'internationalisation et de demande croissante pour l'enseignement supérieur, la concurrence sur ce marché s'intensifie (Musselin, 2018). Selon Musselin (2018), elle concerne aussi bien les étudiants que le budget ou les professeurs. Il est donc plus que jamais nécessaire pour les établissements d'enseignement supérieur de veiller à la qualité et à l'attractivité de leur offre. En ce qui concerne l'enseignement supérieur belge, il se trouve que la concurrence entre les EES n'en est pas moins exacerbée. En effet, bien que critiqué, le système de financement de cet enseignement repose sur le principe de « l'enveloppe fermée » (Baus, 2022). Cela signifie qu'un montant global fixe qui, lui, ne dépend pas du nombre total d'étudiants pourtant en croissance continue, est alloué entre les différents établissements (Lambert, 2021). Cette attribution est directement influencée par le nombre d'inscriptions que chaque bénéficiaire est capable d'arbore. Un tel système amène les EES à se disputer les étudiants de sorte à obtenir une croissance du nombre de leurs inscrits qui domine la croissance moyenne puisqu'il s'agit du seul levier leur permettant d'accroître le niveau de financement obtenu (Conseil des Recteurs francophones, 2021).

Un argument en faveur du développement de l'enseignement en ligne réside dans les tendances actuelles et futures pour les événements climatiques extrêmes. Dhawan (2020) évoque la nocivité de ces phénomènes pour l'éducation et identifie les crises et les conflits comme « *les plus grands obstacles* » à celle-ci. L'impressionnante « *crue du siècle* » (Bechet, 2021) qui a principalement touché la Belgique et l'Allemagne en juillet 2021 a encore montré la nécessité d'introduire plus de résilience et de flexibilité dans le fonctionnement de l'éducation comme le suggère Ali (2020). Cela permettrait, en effet, de poursuivre les cours en dépit de ces cas de force majeure. En parallèle de ces événements climatiques, les experts prédisent également une multiplication des épidémies causées par l'activité humaine si des changements forts ne sont pas entrepris (rapport de l'IPBES dans UNESCO, 2020). Ces prévisions laissent planer une menace sur l'enseignement en présentiel et suggèrent la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur de se préparer à un éventuel retour forcé de l'apprentissage à distance.

INTRODUCTION

Le passage à un enseignement à distance induit par la crise sanitaire a été soutenu, notamment, par d'importants investissements dans les technologies de l'éducation. Selon la société HolonIQ (dans Gallagher & Palmer, 2020), ce ne sont pas moins de 4,5 milliards de dollars qui ont été investis dans ces technologies lors du premier semestre de l'année 2020 dont une part importante était d'ailleurs dédiée à l'enseignement supérieur. C'est cependant le premier semestre 2021 qui atteint un niveau record avec 10 milliards de dollars investis sur cette période (Holon IQ, 2021). En outre, les établissements d'enseignement supérieur ont dû faire face à des dépenses concernant leur infrastructure technologique telles que la mise en place de plateformes pour donner cours (Skype, Zoom, Microsoft Teams, etc.), d'outils de cybersécurité, l'augmentation de la capacité des serveurs, etc. Ils possèdent donc à présent des ressources technologiques supplémentaires et jouissent de l'expérience et des compétences acquises par les équipes pédagogiques vis-à-vis de l'enseignement à distance. Certaines barrières sont donc tombées, ouvrant la voie à la mise en place d'une pratique plus permanente de l'apprentissage en ligne.

L'enseignement à distance présente donc plusieurs atouts, repose, à présent, sur des moyens concrets (infrastructures, expérience, etc.) et peut s'avérer nécessaire dans un contexte de multiplication des crises. C'est pourquoi, son développement dans les années à venir est plus que probable. Dans un rapport de mai 2020, l'Association internationale des universités déclare : « *Il est dès lors possible qu'un changement de mentalité soit en train de se produire ou que cette expérience ait ouvert un nouvel horizon de possibilités pour l'enseignement et l'apprentissage.* » [traduction libre] (Marinoni, van't Land & Jensen, 2020, p. 26). C'est également le point de vue des répondants de cette étude (au nombre de 424 issus d'établissements d'enseignement supérieur répartis dans 109 pays) qui semblent d'avis que cette crise va favoriser le développement de méthodes d'apprentissage flexibles et l'approbation vis-à-vis d'une plus grande intégration de l'enseignement en ligne.

Le défi du développement de l'enseignement en ligne est toutefois de taille. Bien que celui-ci semble revêtir un grand intérêt pour l'amélioration de l'offre des EES, il ne faut pas négliger les « accros » rencontrés lors de la crise. Des associations d'étudiants telles que l'Union syndicale étudiante (2020) ou le Comac (2020) en Belgique ont fermement exprimé leur désaccord envers les évaluations à distance en raison des inégalités qu'elles engendrent et d'un contexte inadéquat (détresse psychologique et financière, difficultés d'apprentissage à distance, etc.). Des établissements ont également été montrés du doigt lorsqu'ils ont envisagé ou mis en pratique l'utilisation de caméras ou de logiciels anti-triche pour prévenir les pratiques malhonnêtes. C'est le cas de l'UCLouvain qui s'est vu reprocher de vouloir utiliser la webcam des étudiants pour les photographier pendant leurs épreuves (La Libre, 2020). Une étude menée à la fin de l'année 2020 auprès de 7 000 étudiants de l'Université de Lorraine a d'ailleurs montré que seul 35 % des répondants estimaient que les cours à distance suivis depuis le premier confinement constituaient une expérience positive (Granjon, 2021). Les EES font donc face à des ratés qui peuvent heurter leur réputation et la satisfaction de leurs parties prenantes. Il est nécessaire pour eux de tirer parti des leçons qui peuvent être acquises de ce passage massif vers l'enseignement à distance afin de fournir une expérience de cours qualitative à leurs clients.

La pandémie de COVID-19 est venue asséner un véritable coup pied dans la fourmilière que constitue l'enseignement supérieur. Ce secteur, traditionnellement considéré comme partisan d'un certain statut quo, réticent à évoluer, s'est soudain vu contraint de se réinventer pour s'adapter aux contraintes sanitaires (Kaplan, 2021). En l'espace de quelques jours, un impressionnant mouvement de transition vers l'enseignement en ligne s'est mis en place à travers le monde. Cette expérimentation à grande échelle de l'apprentissage à distance offre une formidable opportunité à la recherche pour investiguer cette thématique (Adedoyin & Soykan, 2020). Des millions d'étudiants et de membres du personnel académique sont, à présent, en mesure de partager leur expérience vis-à-vis de l'enseignement à distance, cela constitue un échantillon inédit.

De plus, en dépit de la crise sanitaire, le secteur de l'enseignement supérieur fait l'objet d'une importante transformation digitale (Rof, Bikfalvi & Marquès, 2020) que la pandémie n'aura fait qu'accélérer. L'enseignement à distance fait partie de ce processus de digitalisation et mérite donc un intérêt particulier en s'avérant être une thématique actuelle voire indissociable de la survie des EES. Ali (2020) explique qu'en raison de la nécessité pour l'enseignement de s'adapter aux avancées

INTRODUCTION

technologiques, l'apprentissage hybride ou à distance est à présent incontournable pour les EES. Kara (2021) est également d'avis que la stratégie des EES devrait se porter vers l'implémentation d'un enseignement hybride. Il est probable que l'ère qui succèdera à la pandémie de COVID-19 verra les axes de concurrence des EES se déplacer vers la qualité de l'enseignement hybride et de l'expérience délivrée au travers de cette méthode (Kara, 2021).

Selon Kara (2021), les services d'enseignement supérieur ont une forte inclination commerciale et les étudiants sont demandeurs d'un service leur offrant une expérience plus qualitative. Ramírez-Hurtado et al. (2021) expliquent que « *les établissements d'enseignement supérieur (...) dont le modèle est basé sur l'enseignement traditionnel ou en face à face doivent acquérir de l'expérience et des connaissances sur les méthodes d'apprentissage en ligne et améliorer leurs modèles d'enseignement en ligne.* » [traduction libre] (p. 3). La mise en place d'un enseignement en ligne adapté aux besoins des étudiants nécessite d'étudier la qualité de ces services, le contexte de crise sanitaire rendant ces recherches « *plus importantes que jamais* » [traduction libre] (p. 2) (Ramírez-Hurtado et al., 2021).

L'objectif de ce travail est donc de fournir aux équipes enseignantes de l'UNamur des pistes d'amélioration de la qualité perçue de leur service d'enseignement à distance. La volonté est également d'enrichir les analyses par l'adoption de l'approche dyadique proposée par Brown et Swartz (1989), c'est-à-dire une approche qui prend en considération à la fois la perspective des clients, dans ce cas les étudiants, mais également celle des prestataires de services, à savoir les enseignants. Ce travail tend à se focaliser spécifiquement sur l'expérience de cours telle que façonnée par les enseignants pour les étudiants de premier et deuxième cycle de l'UNamur. Les deux questions de recherches investiguées sont les suivantes :

- Comment ajuster les pratiques des enseignants de sorte à améliorer la qualité perçue des services d'enseignement à distance ?
- Quels sont les ajustements de la perception des enseignants qui contribuent à réduire les discordances qui peuvent affecter l'évaluation des services d'enseignement à distance ?

Afin de faciliter l'apport d'une réponse à la première question de recherche, celle-ci est subdivisée en plusieurs sous-questions. Une première sous-question est la suivante : « *Comment les divergences entre l'expérience vécue par les étudiants et leurs attentes impactent la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* ». S'en suit la sous-question : « *Quelles sont les dimensions de la qualité des services sur lesquelles il est nécessaire d'agir en priorité pour améliorer la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* ». Ces deux questions sont complétées par celle qui suit : « *Quelle(s) autre(s) dimension(s) non investiguée(s) influence(nt) la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* ». Enfin, il convient d'étudier l'implication et donc l'importance d'une amélioration de la qualité perçue en répondant à la question : « *Comment la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur influence d'autres variables d'intérêt telles que la satisfaction des étudiants ou leurs intentions comportementales ?* ». En ce qui concerne la seconde question de recherche, les discordances mentionnées consistent en une sous-estimation des attentes des étudiants par les enseignants ou en une surestimation de leur expérience. L'hypothèse d'un impact négatif de celles-ci sur l'évaluation des services reposent sur les recherches de Brown et Swartz (1989) et Parasuraman, Zeithaml et Berry (1985) explicitées dans le chapitre 2.

Ce travail tire parti du passage massif vers un enseignement à distance pour générer un éclairage vis-à-vis de celui-ci qui soit profitable aux équipes pédagogiques de l'UNamur dans une démarche d'amélioration de la qualité perçue de ce service. Ce faisant, cette étude contribue à étendre la littérature en marketing des services appliqué à l'enseignement supérieur. Ce travail propose également de compléter le potentiel de diagnostic de l'outil SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml et Berry, 1988) par l'apport d'une approche dyadique alliant les perspectives des étudiants et des enseignants. Des pistes quant à l'ajout ou l'affinement des déterminants de la qualité perçue de l'enseignement à distance sont également proposées sur base des entretiens réalisés.

1.3 Approche

Afin d'apporter une réponse aux deux questions de recherche mentionnées, une première étape consiste à identifier une mesure valable de la qualité perçue des services d'enseignement à distance en mobilisant la littérature dédiée. Les déterminants de cette qualité perçue seront ensuite évalués par des étudiants et enseignants de l'UNamur dans le cadre d'une étude quantitative. Leurs réponses seront analysées de sorte à mettre en lumière les variables problématiques du point de vue de leur évaluation par les étudiants mais également celles qui sont associées à une perception erronée de la part des enseignants. Les raisons d'une telle évaluation seront investiguées au moyen d'une étude qualitative menée auprès d'intervenants issus des deux parties. Les précisions apportées devraient permettre de formuler des recommandations concrètes permettant aux enseignants d'adapter leur cours à distance de sorte qu'il en résulte un accroissement du niveau de qualité perçue par leurs étudiants.

Pour ce faire, le chapitre 2, dédié à la revue de la littérature, débute avec un exposé des terminologies relatives aux différents modes d'enseignement suivi de la présentation de quelques apports théoriques en termes de pédagogie de l'enseignement à distance. L'approche par le marketing des services est ensuite introduite ainsi que le concept et l'importance de la qualité des services. La section suivante est dédiée à la mesure de cette variable puis à son application dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur. Le chapitre se termine avec le développement des hypothèses investiguées et la définition du modèle conceptuel. Les chapitres 3 et 4 développent respectivement l'étude quantitative et l'étude qualitative. La méthodologie, la construction du questionnaire ou du guide d'entretien et les résultats qui se rapportent à ces études y sont présentés. Le chapitre 5 permet de discuter les résultats tout en apportant des réponses aux différentes questions de recherche investiguées. Un dernier chapitre vise à conclure l'étude tout en identifiant ses limitations.

2. Revue de la littérature

2.1 Cadre conceptuel

2.1.1 Terminologie des modes d'enseignement

Dans leur article dédié à la comparaison des terminologies employées pour désigner différents environnements d'apprentissage, Moore, Dickson-Deane et Galyen (2011) mettent en avant l'emploi souvent incohérent des termes « apprentissage à distance » (« distance learning » en anglais), « e-learning⁴ » et « apprentissage en ligne » (« online learning » en anglais). Ils constatent également que ces expressions sont souvent employées de façon interchangeable dans la littérature qui y fait référence.

En ce qui concerne l'apprentissage à distance, Holmberg (cité dans Lassoued, Alhendawi & Bashitialshaaer, 2020) le définit comme une méthode qui n'est pas soumise à une « *supervision directe et continue de la part des enseignants* » [traduction libre] (p. 4) comme c'est le cas dans une salle de classe traditionnelle mais qui fait tout de même l'objet d'un encadrement, que celui-ci soit exercé par les enseignants ou par l'établissement d'enseignement. Dans la définition proposée par Moore et Kearsley (2004) (dans Gasevic, Siemens & Dawson, 2015), le lieu d'enseignement et celui d'apprentissage sont distincts et cela induit un recours à des technologies de communication et la nécessité d'une organisation spécifique initiée par une institution. L'étude de Moore et al. (2011) pointe un manque de cohérence vis-à-vis des définitions employées dans la littérature. Il semble toutefois que les définitions s'accordent sur trois éléments : deux parties sont impliquées dans un processus d'instruction où l'une fournit cette instruction et l'autre la reçoit, le tout se fait indépendamment du lieu et/ou du moment et fait usage de différents dispositifs à visée pédagogique (Moore et al., 2011).

Singh et Thurman (2019) proposent plusieurs définitions d'un apprentissage en ligne dont l'une implique qu'il serait « *délivré dans un environnement en ligne en faisant usage d'Internet pour l'enseignement et l'apprentissage. (...) les enseignants développent des modules d'enseignement qui améliorent l'apprentissage et l'interactivité au sein de l'environnement synchrone ou asynchrone.* » [traduction libre] (p. 302). Les auteurs ajoutent que cet apprentissage a lieu indépendamment de la localisation de l'étudiant. En désignant un « *environnement synchrone ou asynchrone* », ils font référence à deux modes d'enseignement en ligne. Le premier, synchrone, repose sur la contrainte d'une présence simultanée des étudiants et enseignants qui peuvent ainsi interagir en temps réel par le biais d'un média en ligne (Palupi, 2022).

Le second, asynchrone, s'accompagne d'une flexibilité en termes de disponibilité et de rythme pour l'apprenant (Dada, Alkali & Oyewola, 2019). Le matériel mis en ligne par l'enseignant est accessible à tout moment par l'étudiant après sa publication (Abdul Rahim, 2020). Il repose, à titre d'exemple, sur des technologies telles que les vidéos en streaming, les diapositives commentées ou encore les bases de données reprenant du matériel d'apprentissage (Dada et al., 2019). L'utilisation de communications écrites via des messageries est également concernée (Aristovnik et al., 2020). Une étude portant sur un échantillon de plus de 30 000 étudiants de l'enseignement supérieur effectuant leurs études dans 62 pays différents a mis en avant un niveau de satisfaction plus élevé des étudiants pour les vidéoconférences synchrones, les enregistrements vidéo venant juste après (Aristovnik et al., 2020).

Bien que les expressions apprentissage en ligne et à distance sont souvent utilisées de façon interchangeable en raison d'une tendance de l'enseignement à distance à être de plus en plus délivré en ligne, il n'en est pas moins vrai qu'un enseignement en ligne peut prendre place dans une salle de classe et pas uniquement en distanciel (Scagnoli, 2009). En outre, l'apprentissage en ligne est parfois considéré

⁴ Le terme anglais est employé ici en raison de la difficulté à trouver un équivalent en français dont la cohérence terminologique ne pourrait pas être remise en doute. Le terme pourrait toutefois être traduit par l'expression « apprentissage électronique » qui ne sera toutefois pas employée dans ce travail en raison de son utilisation peu répandue.

comme une version plus actuelle ou même une amélioration du concept d'apprentissage à distance (Benson, 2002 ; Conrad, 2002 dans Moore et al., 2011). Quant à la distinction entre enseignement en ligne et e-learning, celle-ci est fondée sur le média employé pour délivrer le contenu. Le terme « e-learning » couvre, en effet, un plus large éventail de médias en comprenant l'ensemble des médias électroniques sans se limiter uniquement à internet, ce qui est le cas de l'apprentissage en ligne (Scagnoli, 2009).

Le concept de « blended learning » qui peut se traduire par apprentissage mixte ou hybride, résulte, comme son nom l'indique, d'une combinaison. Les composants de cette dernière varient cependant selon les auteurs. Certains évoquent l'utilisation de plusieurs médias, d'autres celle de différentes méthodes d'enseignement (Bonk & Graham, 2006). Un troisième type de combinaison est toutefois privilégié par Bonk et Graham (2006) qui définissent l'apprentissage mixte comme étant l'association d'une « *instruction en face-à-face avec une instruction intermédiée par ordinateur* » [traduction libre] (p. 5). Il s'agit de la combinaison la plus répandue selon Graham (2013). Cette définition est une des deux définitions les plus citées dans la littérature (Hrastinski, 2019). Certains auteurs font usage de la proportion du contenu total du cours qui est dispensée en ligne afin de différencier les apprentissages traditionnels, mixtes et en ligne (Graham, 2013). Spring et Graham (2017) avancent que les termes apprentissage mixte et hybride désignent le même concept bien que l'on observe un déclin, au cours du temps, dans l'utilisation de l'expression « apprentissage hybride ». Plusieurs auteurs soutiennent la nature interchangeable de ces deux termes (Hrastinski, 2019).

ERL est la contraction de l'expression « emergency remote learning » qui peut être traduite en français par « apprentissage à distance en situation d'urgence ». Il est important de distinguer l'apprentissage en ligne de l'apprentissage à distance en situation d'urgence. En effet, le premier est issu d'un long processus de mise en place au cours duquel il est minutieusement organisé tandis que le second ne jouit pas d'un tel soin puisqu'il prend place dans un contexte d'urgence comme une réponse temporaire à une crise (Ho, Cheong & Weldon, 2021). Les pratiques d'enseignement mises en place dans le cadre de la pandémie de COVID-19 relèvent donc d'un apprentissage à distance en situation d'urgence. Un manque de distinction entre les deux concepts est à craindre selon Vlachopoulos (2020) car les ratés de l'ERL seraient alors injustement associés à l'apprentissage en ligne de façon plus générale sans prise en compte des difficultés inhérentes au contexte.

En conclusion, il ressort que l'apprentissage en ligne semble être l'expression la plus restrictive (i.e. limitée à l'utilisation d'internet) tout en faisant partie de l'e-learning, un concept plus vaste englobant également les appareils électroniques non connectés. Il semble que ces deux types d'apprentissage peuvent être délivrés en présentiel ou à distance. En outre, l'apprentissage à distance et l'apprentissage en face-à-face se différencient principalement par la distance physique qui sépare ou non l'apprenant de l'enseignant. C'est le critère que nous retiendrons ici. Le terme « apprentissage mixte » sera employé et considéré comme synonyme du terme « apprentissage hybride » en accord avec Graham (2017) et Hrastinski, (2019). Enfin, dans ce travail, l'enseignement mixte se rapportera à la combinaison de l'apprentissage en face-à-face et à distance. L'Annexe A permet au lecteur de visualiser la logique qui unit les différentes terminologies.

2.1.2 Quelques apports externes aux sciences de gestion

Hsu, Wang et Levesque-Bristol (2019) se sont intéressés à l'applicabilité et l'apport de la théorie de l'auto-détermination dans le contexte de l'apprentissage en ligne. L'auto-détermination est favorisée par la satisfaction des trois besoins suivants : un besoin d'autonomie qui se traduit, dans un contexte d'enseignement, par la possibilité offerte par l'enseignant à ses étudiants de disposer de plusieurs options, d'avoir le choix quant à leur apprentissage, le besoin de compétence qui se concrétise par une maîtrise de la matière et enfin le besoin de relation, de connexion qui se manifeste au travers des interactions entre l'étudiant et ses enseignants mais également entre celui-ci et ses condisciples, ou encore le contenu d'apprentissage qui lui est soumis. Les résultats d'une étude quantitative menée auprès de 330 étudiants d'une université américaine confirment que la théorie de l'auto-détermination est applicable au contexte de l'enseignement en ligne (Hsu et al., 2019). Concrètement, la mise en place

d'une pédagogie centrée sur l'étudiant qui rencontre les trois besoins psychologiques de base évoqués précédemment stimule la motivation auto-déterminée et ainsi l'atteinte des résultats d'apprentissage. Cette dernière ne relève donc pas uniquement de la responsabilité de l'étudiant (Hsu et al., 2019).

Hsu et al. (2019) ont ainsi démontré l'importance de répondre aux trois besoins psychologiques de base dans le cadre de l'enseignement en ligne. L'article de Wong (2020) a plutôt pour objet d'investiguer la capacité de cet enseignement à satisfaire ces besoins de base. Toutefois, l'auteur considère également, en plus des trois besoins précédemment explicités, l'éveil en tant que quatrième besoin fondamental d'apprentissage. Il s'agit d'un état d'engagement vis-à-vis d'une activité. Au moyen d'un questionnaire et de 36 interviews, Wong (2020) a montré que l'enseignement en ligne permet de satisfaire les besoins d'autonomie et de compétence mais échoue à répondre au besoin de relation et d'éveil des étudiants. En ce qui concerne le besoin d'éveil, une explication potentielle est évoquée : un trop faible niveau de stress et d'anxiété généré par l'enseignant peut résulter en un manque de stimulation qui échoue à inciter l'étudiant à s'engager dans l'apprentissage en ligne.

Hrastinski (2009) défend l'idée que l'apprentissage en ligne et la participation en ligne sont indissociables et ainsi, qu'en vue d'améliorer l'apprentissage en ligne, il est nécessaire d'accroître cette participation. La conceptualisation de cette dernière est toutefois complexe (Hrastinski, 2009). L'auteur adopte la définition fournie par Wenger (1998) : « *To have or take a part or share with others (in some activity, enterprise, etc.)* » (p. 55). Autrement dit, il s'agit de contribuer à un dialogue aboutissant à un apprentissage actif qui suppose un engagement (Vonderwell & Zachariah, 2005). Selon Hrastinski (2009), l'éducation fondée sur des théories de l'apprentissage social et une approche constructiviste ont particulièrement tendance à prôner l'importance de la participation dans l'enseignement en ligne. Les théories de l'apprentissage social reposent sur un apprentissage qui résulterait des interactions avec d'autres personnes et prendrait place dans toutes activités humaines (Säljö, 2000 dans Hrastinski, 2009) tandis que les théories constructivistes se détournent d'une connaissance objective que l'enseignant a la responsabilité de transférer pour embrasser une multitude de sens qui doivent faire l'objet d'un apprentissage actif accompagné par l'enseignant (Hrastinski, 2009).

Dans le cadre de leur étude dédiée à l'identification des facteurs qui influencent cette participation des apprenants en ligne, Vonderwell et Zachariah (2005) ont mis en évidence quatre facteurs. Premièrement, la participation est influencée par les compétences en termes de technologie et la façon dont l'interface est conçue. Le deuxième facteur est l'expérience et la connaissance dans le domaine qui fait l'objet de l'apprentissage. La participation est également encouragée par l'attribution de rôles et de tâches spécifiques aux étudiants. Enfin, la surcharge d'information se présente également comme un facteur influençant la participation (Vonderwell & Zachariah, 2005).

La théorie de la charge cognitive, appliquée par van Merriënboer et Ayres (2005) au contexte de l'e-learning, suppose une capacité restreinte de la mémoire de travail quant au traitement de la charge cognitive. Il existe trois types de charges cognitives additives en termes de capacité de traitement. L'une d'elles, la charge cognitive extrinsèque, dépend de la façon dont la tâche est présentée. En principe, la théorie de la charge cognitive préconise de la minimiser en améliorant la présentation de l'information (van Merriënboer & Ayres, 2005). Les études discutées par van Merriënboer et Ayres (2005) évoquent notamment une réduction de la complexité des tâches lorsqu'une minimisation de la charge cognitive extrinsèque n'est pas suffisante pour satisfaire les limites de la capacité de traitement. Pour ce faire, les tâches peuvent être simplifiées au moyen d'une fragmentation dans le temps des informations fournies. D'autres études proposent de stimuler la motivation des apprenants en favorisant une manipulation du matériel d'apprentissage (van Merriënboer & Ayres, 2005). Agir sur la motivation est particulièrement important dans le cadre de l'apprentissage en ligne puisqu'un déficit de motivation est identifié comme étant à l'origine du taux d'abandon élevé qui s'observe dans ce type d'apprentissage (Paas et al. dans van Merriënboer & Ayres, 2005). Enfin, une dernière méthode consiste à évaluer le niveau d'expertise des apprenants de sorte à adapter l'enseignement à leurs besoins spécifiques et donc à mettre en place un e-learning adaptatif (van Merriënboer & Ayres, 2005).

Parmi les théories qui peuvent être appliquées au contexte de l'e-learning, le principe de positivité et son application à des cours en vidéo est investigué par Lawson et al. (2021). Son postulat

est que l'on apprend mieux lorsque des émotions positives telles que la joie ou la satisfaction sont manifestées par l'enseignant. Des émotions négatives telles que l'ennui ou la frustration résulteraient ainsi en des résultats moins désirables. Ce principe de positivité repose sur un modèle cognitif-affectif de l'e-learning que les auteurs décrivent comme étant une série de quatre étapes. Lawson et al. (2021) ont mis au point une expérience lors de laquelle des étudiants ont été exposés à une vidéo de présentation de différents slides par un enseignant visible dans celle-ci. Cela a permis de confirmer la première étape, soit l'identification, par l'apprenant, de la nature positive ou négative de l'émotion manifestée par l'enseignant. Dans un second temps, les apprenants ont confirmé une tendance de l'enseignant projetant une émotion positive à générer davantage d'engagement et de crédibilité tout en favorisant l'apprentissage. Ensuite, une attention accrue a été rapportée dans le cadre d'une émotion positive par comparaison avec l'enseignant manifestant une émotion négative. Enfin, les résultats obtenus par les apprenants à des tests postérieurs à l'exposition aux vidéos ne démontrent une supériorité de l'exposition à une émotion positive que dans le cas du test réalisé de façon différée et non pour celui effectué dans la foulée. Le tout met en lumière l'importance du ton émotionnel employé par l'enseignant (Lawson et al., 2021).

Toujours au sujet de la perception des étudiants vis-à-vis des pratiques de leurs enseignants dans le cadre de cours en ligne, Dennen, Aubteen Darabi et Smith (2007) ont étudié l'importance perçue d'une sélection de pratiques par les deux parties. Ainsi, 32 enseignants et 170 étudiants ont évalué l'importance de 19 propositions en termes de performance et de satisfaction. L'une des questions investiguées par les auteurs consistait à déterminer de quelle façon la perception des deux parties diffère. Les propositions associées au plus haut niveau d'importance par les étudiants se sont avérées être liées à des besoins de communication interpersonnel ou d'information (Dennen et al., 2007). Les trois auteurs concluent à l'existence d'un écart entre les considérations des deux parties qui, selon eux, soutient la nécessité d'une communication ouverte entre elles. Ils concluent notamment à l'importance d'adopter des interactions orientées vers l'ensemble du groupe plutôt que vers certains étudiants en particulier puisqu'une constance en termes de contact surpasse l'importance de leur intensité (Dennen et al., 2007). Sur base de leurs résultats, les auteurs préconisent également aux enseignants d'explicitement leurs attentes aux étudiants sans nécessairement que ces derniers en aient fait la demande.

2.1.3 L'enseignement supérieur en tant que service

Ng et Forbes (2009) suggèrent qu'une orientation marketing pourrait être bénéfique aux établissements universitaires dans un contexte de concurrence globale. En effet, l'éducation et par extension, l'éducation supérieure est un service (Dursun, Oskaybaş & Gökmen, 2013 ; Uncles, 2018 ; Gandhi, 2014 ; Uppal Ali, Zahid & Basir, 2020) qui peut donc tirer parti des théories issues du marketing des services. Cependant, dans un article de 2008, Stodnick et Rogers constatent que peu de recherches s'intéressent à transposer les concepts issus du management des services au secteur de l'éducation. Le constat d'un recours limité des chercheurs à une perspective de marketing des services dans la littérature dédiée à l'enseignement supérieur est également soutenu par Ng et Forbes (2009). Plus récemment, dans ce domaine, Smørvik et Vespestad (2020) pointent un manque d'intérêt vis-à-vis du point de vue des étudiants sur la valeur créée.

Jo Jackson, Helms et Ahmadi (2011) expliquent que certains auteurs considèrent les étudiants comme étant les clients de l'offre d'éducation tandis que d'autres y incluent également, dans une perspective plus large, des parties telles que les employeurs à la recherche de main d'œuvre compétente. Selon Sunanto, Taufiqurrahman et Pangemanan (dans Foropon, Seiple & Kerbache, 2013), les établissements d'enseignement supérieur devraient considérer que leurs clients principaux sont les étudiants et ainsi se soucier d'offrir des services qui tendent à maximiser leur satisfaction. De nombreux auteurs adoptent la perspective des étudiants en tant que client des services d'enseignement supérieur (Ramírez-Hurtado et al., 2021 ; Gruber et al., 2010 ; Sander et al., 2000). Dans ce travail, nous adopterons cette considération. Quant à l'identification du fournisseur de service, il s'agirait, de façon globale, de l'établissement d'enseignement supérieur pour l'ensemble des services fournis (services administratifs, mise à disposition de ressources, enseignement, etc.). Toutefois, la volonté de ce travail

est d'étudier plus spécifiquement le service qui consiste à enseigner une matière spécifique. Ainsi, c'est l'équipe enseignante qui sera considérée comme prestataire du service en question.

2.1.4 Définition et intérêt du concept de qualité des services

Grönroos (1984) définit la qualité perçue des services comme « *le résultat d'un processus d'évaluation, dans lequel le consommateur compare ses attentes avec le service qu'il perçoit avoir reçu.* » [traduction libre] (p. 37). Selon Parasuraman et al. (1988), le concept de qualité tel qu'utilisé dans la littérature dédiée au service se réfère, en effet, à la qualité perçue par le consommateur et non à la qualité objective. La qualité perçue implique la réponse subjective et variable d'un individu à l'autre par rapport à l'objet considéré. Il s'agirait alors d'un jugement, proche d'une attitude, au sujet de l'excellence ou de la supériorité d'un produit et qui découlerait de la comparaison entre les attentes du consommateur et sa perception de la performance du service (Parasuraman et al., 1988). La qualité des services partagerait avec le concept d'attitude la particularité de constituer une « *évaluation générale* » [traduction libre] (Parasuraman et al., 1988, p. 15). Spreng et Mackoy (1996) observent un consensus des auteurs de la littérature dédiée à la qualité des services autour de la définition proposée par Parasuraman et al. (1988).

Le processus de formation de la satisfaction est souvent conceptualisé au travers de la Théorie de la disconfirmation des attentes (« Expectancy-Disconfirmation Theory » en anglais). Dans le contexte des services, il s'agit d'une comparaison entre la performance d'un service et les attentes de nature prédictive du consommateur. D'une disconfirmation positive résultera de la satisfaction puisque, dans ce cas, la performance perçue est supérieure aux attentes prédictives (Swamidass, 2000). De cette théorie émerge une similarité troublante avec la définition de la qualité perçue des services énoncée par Grönroos (1984) qui la décrit également comme résultante d'une comparaison entre attentes et perceptions. Toutefois, deux éléments principaux distinguent les deux concepts.

Premièrement, il est important de mettre en avant la nature prédictive des attentes spécifiée par Swamidass (2000) dans le processus de formation de la satisfaction. En effet, Parasuraman et al. (1988) différencient les usages que la littérature relative à la satisfaction et celle relative à la qualité des services font du terme « attentes ». Dans la première, les attentes du consommateur sont synonymes de prédictions ou de probabilités estimées vis-à-vis de la réalisation d'un événement qu'il soit désiré ou non. Lorsqu'il est question de la qualité des services, les attentes correspondent plutôt à ce que le consommateur juge qu'il devrait se produire pour que ses envies soient comblées. Il s'agit donc, cette fois, de ce que le consommateur désire que le fournisseur de service lui offre (Parasuraman et al., 1988).

Ali et al. (2018) expliquent que le concept de satisfaction manque d'homogénéité dans la littérature relative au marketing. Après comparaison de plusieurs définitions, les auteurs ont décidé de mener leur étude de la satisfaction des clients de parcs à thème conformément à la définition proposée par Westbrook et Oliver (1991) qui la qualifie d'évaluation postérieure à la décision d'achat et relative à une transaction spécifique. C'est cette nature spécifique à la transaction qui constitue le deuxième axe principal de différenciation avec la qualité perçue des services. En effet, ceci peut être illustré par la possibilité pour un consommateur de ne pas percevoir un service comme étant de qualité élevée tout en étant satisfait d'une transaction particulière (Parasuraman et al., 1988).

S'intéresser à la qualité des services présente un intérêt managérial important. Tout d'abord, selon Parasuraman et al. (1988), la qualité des services est un vecteur de différenciation et, de façon plus générale, de succès. La qualité des services serait également un facteur déterminant dans l'obtention d'un avantage sur un marché compétitif (Arat et al. dans Altuntas & Kansu, 2019) qui témoigne d'une bonne gestion de la relation client et de la création de valeur (Javed & Ilyas, 2018). L'intérêt d'agir sur la qualité des services réside dans sa relation avec d'autres variables plus directement liées à la rentabilité du prestataire de service. En particulier, il est intéressant d'interroger le lien qui existe entre la qualité perçue des services et la satisfaction du consommateur. Miranda, Tavares et Queiró (2018) expliquent que les études tendent à montrer que la qualité perçue des services est antécédente à la satisfaction. Le sens de cette relation est également soutenu par Hult et al. (2017),

Cronin et Taylor (1992) ou encore par Caruana (2002) qui démontre, au moyen d'une enquête postale menée auprès de 194 clients de différentes banques, que la satisfaction est une variable médiatrice de la relation entre la qualité des services et la fidélité des clients. La fidélité est définie par Gremler et Brown (1996) comme étant l'intensité avec laquelle un consommateur va procéder à des achats répétés auprès d'un même prestataire de service tout en ayant une attitude positive à son égard, au point de ne pas considérer les prestataires alternatifs pour satisfaire ses besoins relatifs à ce service spécifique (p. 173).

Carrillat, Jaramillo et Mulki (2009) dénoncent toutefois le manque de cohérence dans les résultats des études qui s'intéressent à l'impact de la qualité des services sur d'autres variables telles que la satisfaction ou la fidélité attitudinale. En effet, les études rapportent des impacts d'intensité différente. Afin de répondre à cette problématique, les auteurs ont mené une méta-analyse basée sur 86 études pertinentes dont les échantillons combinés représentent ainsi 42 877 consommateurs. En ce qui concerne la fidélité, l'étude de Carrillat et al. (2009) en adopte la perspective attitudinale plutôt que comportementale et ainsi la définition proposée par Shankar, Smith et Rangaswamy (2003) : « *un engagement profond envers le prestataire de services* » [traduction libre] (p. 154) qui va donc au-delà d'achats répétés.

Plusieurs hypothèses ont été formulées par Carrillat et al. (2009) et sont présentées ci-dessous :

- Hypothèse 1 : « *La qualité du service a un effet positif sur la satisfaction du client.* » (p. 96)
- Hypothèse 2 : « *La satisfaction du client a un effet positif sur la fidélité attitudinale.* » (p. 97)
- Hypothèse 3 : « *La fidélité attitudinale a un effet positif sur l'intention d'achat.* » (p. 97)
- Hypothèse 4 : « *La qualité du service a un effet positif sur la fidélité attitudinale.* » (p. 97)
- Hypothèse 5 : « *La qualité du service a un effet positif sur les intentions d'achat.* » (p. 98)

Un modèle d'équation structurelle a été utilisé par les auteurs pour déterminer si ces hypothèses sont ou non vérifiées tandis que leur méta-analyse repose sur un modèle à effet aléatoire (« random-effect model » en anglais). L'analyse de Carrillat et al. (2009) indique que la relation entre la qualité des services et la satisfaction est moyenne à large. Celle entre la satisfaction et la fidélité attitudinale est moyenne à petite tandis que celle entre la qualité des services et l'intention d'achat est moyenne à large. Il ressort de l'étude que la qualité des services a un effet direct positif et significatif sur la satisfaction, la fidélité attitudinale et l'intention d'achat. En ce qui concerne l'effet indirect de la qualité des services sur la fidélité attitudinale, celui-ci est également positif et significatif et fait l'objet d'une médiation partielle via la satisfaction. Ce résultat semble cohérent avec les conclusions de Caruana (2002) explicitées précédemment. Les résultats obtenus soutiennent les cinq hypothèses formulées par Carrillat et al. (2009).

La première conclusion de cette étude est que la qualité des services a un impact considérable sur la satisfaction, la fidélité attitudinale et l'intention d'achat et s'avère donc crucial dans le développement de relations avec les clients. Elle permet également de comprendre pourquoi une amélioration de la qualité des services résulte en une intention d'achat accrue. En effet, il existe un effet direct et indirect de la qualité des services sur l'intention d'achat sachant que le second est expliqué par deux variables médiatrices, à savoir la satisfaction et la fidélité attitudinale (voir Figure 2.1). Carrillat et al. (2009) soutiennent donc que « *la qualité du service est le principal moteur de l'intention d'achat des acheteurs* » [traduction libre] (p. 105).

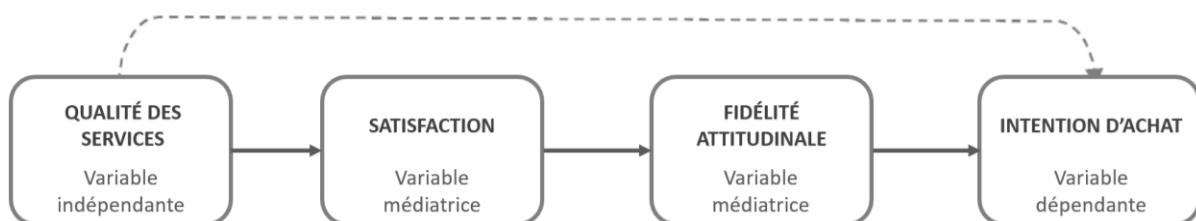


Figure 2.1 – Schéma adapté de Zidda (2021) de l'effet direct et indirect de la qualité des services sur l'intention d'achat selon les résultats de Carrillat et al. (2009).

2.1.5 Mesure et déterminants de la qualité des services

Le concept de qualité des services se distingue de celui de la qualité des biens en raison des caractéristiques propres aux services qui sont à la fois hétérogènes, intangibles et font l'objet d'une production et d'une consommation indissociables (Parasuraman et al., 1988). En effet, ces particularités rendent la maîtrise du concept de qualité des services particulièrement épineuse tandis que sa mesure s'en retrouve également affectée (Parasuraman et al., 1988). Les auteurs avancent donc que c'est la perception de la qualité des services qui doit faire l'objet de la mesure.

Zeithaml (1981) se base sur la classification des qualités des biens proposée par Nelson (1970) et enrichie par Darby et Karni (1973) pour comprendre comment l'évaluation des biens diffère de celle des services. Elle avance que les trois caractéristiques distinctives des services précitées impliquent que ceux-ci possèdent de nombreuses qualités d'expérience (« experience qualities » en anglais) et moins de qualités de recherche (« search qualities » en anglais). Alors que les qualités de recherche sont les attributs d'un produit qui peuvent être évalués par le consommateur à priori (i.e. avant de procéder à l'achat), les qualités d'expérience ne peuvent l'être qu'à posteriori (i.e. au moment de la consommation qui succède à l'achat). Les services possèdent beaucoup de qualités d'expérience. Il s'avère également, qu'en règle générale, les services possèdent moins de qualités de recherche que les biens et plus de qualités de crédibilité (voir Annexe B) (Zeithaml, 1981). Les qualités de crédibilité (« credence qualities » en anglais) sont les attributs qui, même à posteriori, ne peuvent pas être évalués par le consommateur, principalement en raison d'un manque d'expertise dans le domaine concerné (Zeithaml, 1981). En matière de services, Zeithaml (1981) précise que cela concerne principalement les services exécutés par des professionnels ou des spécialistes (ex. un médecin). Ces propriétés des services impliquent que leur qualité est plus difficile à évaluer que celle des biens (Parasuraman et al., 1985).

L'évaluation de la qualité des services est, en outre, compliquée par le manque de signaux tangibles (Parasuraman et al., 1985). Zeithaml (1981) explique que le consommateur dispose de peu de signaux lorsqu'il procède à l'achat d'un service, au contraire de celui d'un bien. Dans la plupart des cas, le consommateur doit se contenter du prix et des éventuel(le)s installations/aménagements (ex. l'aspect d'un hôpital).

La qualité des services est investiguée par Parasuraman et al. (1985) dans leur article visant à proposer un modèle conceptuel pour celle-ci. Au travers de la conduite de 12 groupes de discussion constitués de clients de quatre types de services préétablis, les auteurs sont parvenus à extraire dix déterminants de la qualité des services. Ils partent du postulat précédemment soutenu dans la littérature que la qualité des services résulte d'une comparaison entre les attentes du client vis-à-vis de ce service et la perception qu'il en a (Lewis & Booms, 1983 ; Gronroos, 1982 dans Parasuraman et al., 1985). Ce modèle, ainsi que les dix dimensions de la qualité des services, sont représentés à l'Annexe C.

L'écart entre les attentes du consommateur vis-à-vis d'un service et sa perception de celui-ci détermine la qualité perçue du service en question. Ce postulat est également soutenu par les observations issues des groupes de discussion menés par Parasuraman et al. (1985). Ce premier écart sera désigné par l'expression « écart QP ». En parallèle de ces groupes de discussion, les auteurs ont interviewé quatorze cadres issus de différents secteurs. Ces interviews ont permis d'identifier quatre écarts relatifs au fournisseur de service tandis que le tout a mis en lumière une relation entre l'écart QP et ces quatre autres écarts :

$$\text{Écart QP} = f(\text{Écart ATT}, \text{Écart SPE}, \text{Écart DEL}, \text{Écart COM})$$

Dans l'expression ci-dessus, l'écart ATT est celui qui sépare les attentes du consommateur et la perception que le prestataire de service a de ces attentes. En effet, un prestataire de service peut se méprendre dans l'identification des particularités du service et de leur niveau de performance nécessaire pour générer une qualité perçue élevée (Parasuraman et al., 1985). L'écart SPE fait référence à la différence entre la spécification de la qualité du service et la perception que les gestionnaires ont des attentes du client. En effet, bien qu'ayant conscience de certaines particularités requises par les consommateurs pour percevoir le service comme étant de qualité, des contraintes ou une certaine

indifférence peuvent empêcher les gestionnaires de mettre en place un service y répondant (Parasuraman et al., 1985). L'écart DEL concerne la façon dont le service est délivré et l'amplitude avec laquelle cela s'écarte de sa spécification initiale. C'est principalement la difficulté à homogénéiser les prestations du personnel directement en contact avec les clients qui est à l'origine de cet écart selon les auteurs. Enfin, l'écart COM résulte d'un manque de cohérence entre les promesses/les informations contenues dans la communication externe de l'organisation et la façon dont elle délivre effectivement son service (Parasuraman et al., 1985). Les cinq écarts mentionnés sont représentés sur la Figure 2.2.

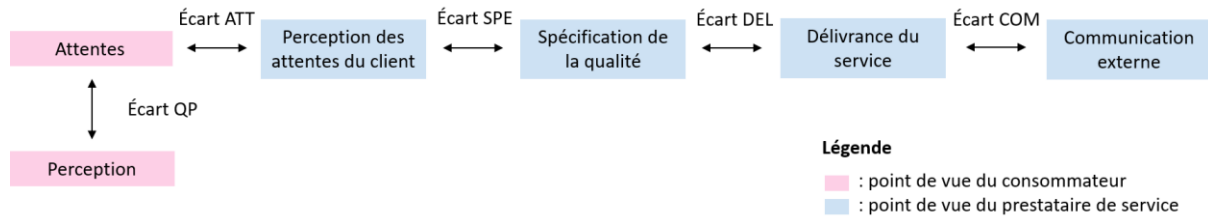


Figure 2.2 – Représentation des cinq types d'écarts qui affectent la perception de la qualité des services identifiés par Parasuraman et al. (1985).

Dans leur article dédié à la qualité des services professionnels, Brown et Swartz (1989) proposent un modèle simplifié par rapport à celui développé par Parasuraman et al. (1985). Ils justifient également une approche différente qui intègre à la fois la perception du prestataire de service et celle du client par leur focalisation sur les services professionnels. En effet, ces derniers ont la particularité d'impliquer de nombreuses interactions personnelles entre le prestataire de service et le client. Bien que certains articles repérés par Von Nordenflycht (2010) considèrent l'éducation et/ou les universités comme des sociétés de services professionnels (« Professional Service Firms » en anglais) – c'est le cas notamment de Hampton (1993) dans son article dédié à une analyse d'écart de la satisfaction de collégiens - l'auteur précise qu'une ambiguïté affecte les contours de ce concept. Les caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur semblent toutefois correspondre à celles des sociétés de services professionnels telles qu'énumérées par Løwendahl (2000), à savoir l'implication d'un haut degré de connaissances dans la valeur délivrée et dans la qualification du prestataire de service, le fondement de la prestation du service sur une expertise préalable, la customisation offerte, la responsabilité du prestataire à faire preuve de discrétion, l'importance des interactions et le respect de normes de conduite. Que l'enseignement supérieur soit ou non considéré comme un service professionnel, il implique certainement le haut degré d'interaction entre prestataires de service (enseignants) et clients (étudiants) que Brown et Swartz (1989) mentionnent comme fondement de leur volonté de proposer un modèle qui intègre la perspective des deux parties. Le modèle proposé semble donc pertinent pour l'enseignement supérieur.

Pour les deux auteurs, l'intérêt de prendre en considération, en plus du point de vue du client, celui du prestataire de service se justifie également par l'impact que la perception de ce dernier a sur la façon de designer et délivrer ses services. Dans cette optique, trois écarts sont à considérer lorsque l'on souhaite évaluer la qualité des services professionnels. Le premier résulte de la différence entre les attentes du client et l'expérience effectivement vécue par celui-ci. Le second est issu de la différence entre les attentes du client et la perception que le prestataire de service a de ses attentes tandis que le troisième consiste en la différence entre l'expérience vécue par le client et la perception que le prestataire de service a de cette expérience (voir Figure 2.3). L'écart 1 est similaire à l'écart QP identifié par Parasuraman et al. (1985) tandis que l'écart 2 correspond à l'écart ATT explicité précédemment. L'écart 3 ne trouve pas d'équivalent dans la théorie parmi les cinq écarts proposés par les auteurs.

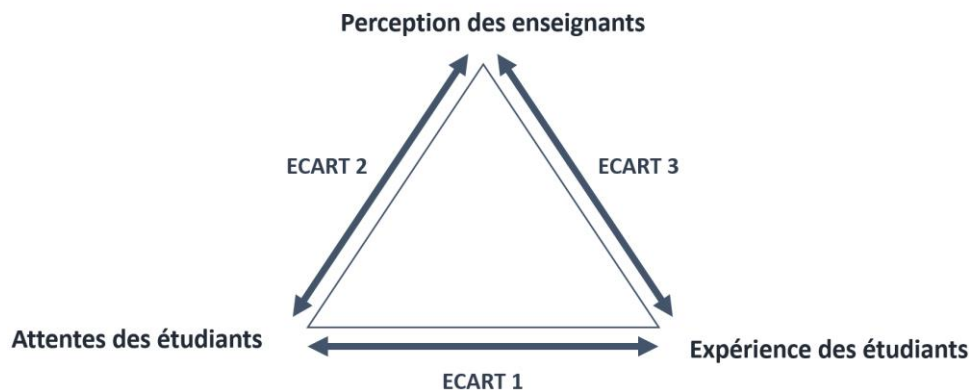


Figure 2.3 - Trois types d'écart qui influencent l'évaluation des services selon Brown et Swartz (1989).

Afin de prouver la pertinence de leur modèle, Brown et Swartz (1989) ont mis au point un questionnaire prenant en considération les dix déterminants de la qualité des services que Parasuraman et al. (1985) avaient précédemment mis en lumière et l'ont soumis à des patients et leur médecin. Les 1 096 réponses récoltées auprès des premiers et les 12 réponses obtenues des seconds leur ont permis de confirmer que les trois écarts mentionnés précédemment exercent bien une influence sur l'évaluation des services par les clients. L'impact de l'écart 1 sur cette évaluation est négatif et positif pour l'écart 3. En ce qui concerne l'écart 2, l'hypothèse d'un impact négatif n'a pas pu être prouvée. Toutefois, les auteurs pointent une mesure potentiellement inadéquate des attentes via les propositions soumises aux répondants. Le manque de consistance interne des facteurs extraits au niveau des attentes en serait un indice. Brown et Swartz (1989) regrettent l'utilisation d'une échelle qui ne leur a pas permis de mettre systématiquement les mesures d'attente et d'expérience en perspective. Ils se montraient toutefois enthousiastes envers l'échelle SERVQUAL mise au point par Parasuraman et al. (1988) et qui semble combler cette lacune (Brown & Swartz, 1989).

En effet, les auteurs Parasuraman et al. (1988) ont utilisé les dix déterminants de la qualité des services identifiés dans leur article précédent pour développer une échelle capable d'évaluer la perception de la qualité des services. Afin de mettre au point cette échelle nommée SERVQUAL (en référence à « service quality »), les auteurs ont commencé par générer 97 items relatifs aux dix dimensions précitées. Ils sont partis du postulat que, pour chaque item, la qualité perçue équivaut à la différence entre les attentes et la perception (perception – attentes) telles que notées par le répondant sur une échelle à sept points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Pour se faire, chaque item a été subdivisé en deux propositions assez similaires mais dont l'une est relative aux attentes vis-à-vis de l'item et l'autre à la façon dont il a été perçu (Parasuraman et al., 1988).

Après un double affinage de l'échelle initiale, les auteurs sont parvenus à dégager 22 items répartis entre cinq dimensions. Il s'agit des dimensions suivantes : tangibilité, fiabilité, réactivité, empathie et assurance. La tangibilité, comme son nom l'indique, reprend les équipements, les installations mais également l'apparence du personnel. La fiabilité consiste à exécuter le service de façon fidèle et exacte tandis que la réactivité implique que cette exécution soit rapide et effectuée par un personnel motivé. L'assurance, elle, réside dans l'aptitude du personnel à générer de la confiance et à se montrer courtois tout en affichant un niveau de connaissance adéquat. Enfin, l'empathie se traduit par l'attention particulière portée au client faisant l'objet d'un traitement personnalisé (Parasuraman et al., 1988).

L'échelle SERVQUAL, après vérification par les auteurs, s'avère être très fiable et valide. Parasuraman et al. (1988) précisent également que cet outil, sous réserve d'adaptation, peut être employé dans d'autres contextes. Ils le qualifient d'ailleurs littéralement de « *squelette de base* » (p. 30). L'échelle est axée sur le consommateur (Uppal, Ali & Gulliver, 2018) et doit permettre in fine à ses utilisateurs d'améliorer leur service (Parasuraman et al., 1988). Les auteurs mentionnent l'utilité de cette échelle dans l'obtention d'une mesure générale de la qualité des services, pour déterminer

l'importance relative de chaque dimension dans la qualité perçue ou encore pour segmenter les consommateurs selon leur perception de cette qualité. Parasuraman et al. (1988) ajoutent toutefois que son utilisation en parallèle d'autres mesures de la qualité des services est préférable.

Dans leur article visant à croiser la perspective de l'enseignement supérieur avec celle des services, Ng et Forbes (2009) ont révisé le modèle d'écart (« gap model » en anglais) de la qualité des services proposé par Parasuraman et al. (1985) et évoqué précédemment en proposant d'y ajouter un sixième écart venant compléter les écarts QP, ATT, SPE, DEL et COM (voir Figure 2.2). Selon eux, la cocréation de valeur et la responsabilité partagée entre l'établissement d'enseignement supérieur et l'étudiant justifie l'ajout d'un « écart idéologique ». Cet écart est défini comme la différence entre la conception d'un service orientée vers la rencontre des attentes des étudiants et une conception qui se fonde plutôt sur les croyances de l'établissement d'enseignement supérieur quant à ce que l'étudiant devrait expérimenter (Ng & Forbes, 2009). En d'autres termes, il s'agit d'un écart entre une conception orientée vers l'étudiant et une conception orientée vers les parties prenantes (ex. universitaires, gouvernement, mécènes privés) (Ng & Forbes, 2009). Ng et Forbes (2009) insistent sur la spécificité de cet écart à l'enseignement : « *En outre, il n'y a que dans l'éducation qu'il existe un fossé entre ce que le consommateur veut et ce que les institutions pensent qu'il devrait obtenir.* » [traduction libre] (p. 57). Les auteurs illustrent les raisons de cet écart avec le choix des institutions de favoriser ou non l'excellence académique au détriment de la pertinence professionnelle.

Huit ans après la création de l'échelle SERVQUAL, Shank, Walker et Hayes (1996) proposent une étude effectuée dans l'enseignement supérieur et dans laquelle ils combinent l'utilisation d'une version modifiée de cette échelle avec la double perspective intégrant à la fois le point de vue du client et du prestataire de service que Brown et Swartz (1989) avaient mise en avant. Toutefois et contrairement aux spécifications du modèle SERVQUAL originel, les auteurs ont pris le parti de se concentrer uniquement sur les attentes des étudiants. A la fin de leur étude, Shank et al. (1996) incitent néanmoins à inclure également l'évaluation de la performance des services dans les futures recherches. En testant et en menant une analyse factorielle sur l'échelle modifiée, les auteurs sont parvenus à identifier trois dimensions distinctes : la connaissance des professeurs, le respect des étudiants et l'environnement physique de l'université. Le questionnaire obtenu a été soumis à la fois à des étudiants et à leurs professeurs d'université. Les professeurs étaient invités à compléter le questionnaire en se mettant dans la peau de leurs étudiants et en imaginant les scores que ceux-ci allaient attribuer à leur service sur les différents items. L'analyse des 699 réponses a permis de démontrer que la perception que les professeurs avaient des attentes de leurs étudiants étaient en deçà des attentes réelles des étudiants (Shank et al., 1996).

Toujours dans le contexte de l'enseignement supérieur, Gregory (2019) a utilisé l'outil SERVQUAL afin d'améliorer la façon d'allouer les ressources à un programme de doctorat délivré dans le Connecticut. Les écarts entre attentes et perception pour chacune des cinq dimensions de l'échelle (i.e. tangibilité, empathie, réactivité, assurance et fiabilité) furent calculés au moyen des scores attribués par 57 étudiants sur une échelle de Likert à 7 points. La dimension identifiée comme présentant l'excédent moyen le plus important des attentes sur les perceptions était la fiabilité tandis que l'empathie et la réactivité présentaient l'écart positif résultant de la différence entre attentes et perception le moins important. Ainsi, l'auteur suggère de traiter les dimensions présentant les écarts les plus importants tout en exploitant les forces du programme (i.e. les dimensions associées aux plus petits écarts), notamment pour le différencier des offres concurrentes (Gregory, 2019).

Chui et al. (2016) ont également eu recours à une analyse d'écart entre attentes et perception rendue possible par la distribution d'un questionnaire construit au moyen de l'outil SERVQUAL dont certains items furent adaptés aux spécificités des services d'enseignement. Les 150 réponses obtenues d'étudiants d'un EES malaisien ont permis de mettre au point une matrice importance-performance dont la première variable a été assimilée au niveau d'attentes et la seconde aux perceptions. Le tout a permis d'identifier la dimension de l'empathie comme nécessitant une attention prioritaire puisqu'associée à un faible niveau de performance tout en apparaissant importante (Chui et al., 2016).

Au moyen d'une échelle SERVQUAL adaptée, Makoe et Nsamba (2019) ont, elles, investigué les écarts entre attentes et perception des étudiants vis-à-vis de la qualité des services de soutien à l'apprentissage au sein du plus grand établissement d'enseignement ouvert à distance (Open Distance Learning) d'Afrique. Les 209 réponses récoltées ont permis de mettre en évidence une supériorité des attentes sur les perceptions pour chacune des dimensions étudiées, à savoir la tangibilité, l'assurance, la fiabilité et la prestation (« delivery » en anglais) et en particulier pour la dimension tangibilité. Un test-t a confirmé la nature significative de ces écarts (Makoe & Nsamba, 2019).

Une version modifiée de l'outil SERVQUAL est employée dans une étude de Udo, Bagchi et Kirs (2011) qui s'intéresse, cette fois, plus particulièrement à l'e-learning dans l'enseignement supérieur. Selon eux, certaines caractéristiques propres à l'e-learning rendent les modèles classiques d'évaluation de l'apprentissage inadéquats. En effet, le fait que l'e-learning fait des étudiants des consommateurs plus actifs ayant des attentes particulières justifie un changement de méthode d'évaluation de cet apprentissage (Martinez et al. ; Wang et al. dans Udo et al., 2011). Les auteurs expliquent que l'utilisation de mesures basées sur des facteurs sélectionnés pour la pertinence de leur impact sur l'e-learning serait un moyen d'améliorer non seulement la qualité de cet apprentissage mais également de réduire les taux d'abandon significativement supérieurs à ceux observés dans des cours classiques (Diaz & Cartnal dans Udo et al., 2011), d'augmenter la satisfaction des étudiants et de permettre une différenciation de l'offre (Udo et al., 2011).

Udo et al. (2011) ont mis au point un questionnaire dont l'échelle fut reprise de Stodnick et Rogers (2008) qui s'étaient employés à transformer l'échelle SERVQUAL pour se concentrer sur une expérience de service restreinte à la rencontre ayant lieu en classe (Makoe & Nsamba, 2019). Toutefois, aux cinq dimensions extraites par Parasuraman et al. (1988) et citées précédemment, les auteurs ont soustrait la « tangibilité » qu'ils ont remplacée par « contenu du site web ». Selon eux, ce changement se justifie par les attributs moins physiques de l'e-learning par rapport à l'enseignement traditionnel. Udo et al. (2011) définissent le contenu du site web comme « *la présentation et la mise en forme des informations et des fonctions qui reflètent la présence globale de l'entreprise et son image publique* » [traduction libre] (p. 1274). Ils expliquent que le « contenu du site internet » comprend la quantité et la qualité de l'information mais également la présentation des images, les médias utilisés et l'attrait généré par le site internet.

En administrant leur questionnaire aux étudiants d'une même université américaine et en analysant les 203 réponses obtenues, Udo et al. (2011) sont parvenus à la conclusion que, parmi les cinq dimensions de la qualité perçue de l'e-learning, seule la perception de la construction « fiabilité » n'avait pas un impact positif et significatif sur celle-ci. L'étude contribue à montrer l'intérêt de la dimension « contenu du site web » qui apparaît comme l'antécédent ayant l'effet le plus considérable sur la perception de la qualité de l'e-learning. Ainsi les auteurs ont développé un instrument valide permettant de mesurer la qualité perçue dans le contexte particulier de l'e-learning prenant place dans l'enseignement supérieur.

Toujours dans le contexte de l'e-learning délivré dans l'enseignement supérieur, Uppal et al. (2018) ont mis au point un instrument de mesure de la qualité de l'e-learning qui conserve les cinq dimensions originales de l'échelle SERVQUAL (i.e. tangibilité, fiabilité, réactivité, empathie et assurance) tout en y ajoutant deux dimensions supplémentaires : « site web du cours » (« course website » en anglais) et « contenu d'apprentissage » (« learning content » en anglais). Ce modèle SERVQUAL étendu est appelé modèle ELQ (e-learning quality) par les auteurs. Ces derniers proposent leur propre définition de ces deux constructions. Selon Uppal et al. (2018), le site web du cours est l'outil de présentation de l'information aux utilisateurs et comprend les fonctionnalités techniques de la plateforme. Le contenu d'apprentissage est, lui, défini comme « *le matériel pédagogique accessible et exact fourni aux étudiants de manière concise et dans les meilleurs délais* » [traduction libre] (Uppal et al., 2018, p. 415).

Le questionnaire a été soumis à des étudiants issus de différents programmes d'étude délivrés dans deux universités publiques et 421 réponses ont pu être utilisées pour tester le modèle ELQ. Après avoir investigué la validité et la fiabilité de leur échelle, les auteurs parviennent à démontrer la

pertinence de l'addition des dimensions « site web du cours » et « contenu d'apprentissage » au moyen d'un impact positif et significatif sur la qualité perçue de l'e-learning. Parmi les dimensions originales du modèle SERVQUAL, l'empathie et la fiabilité s'avèrent ne pas influencer significativement la perception des étudiants au contraire des trois autres constructions (Uppal et al., 2018).

Plus récemment, en période de pandémie, Ramírez-Hurtado et al. (2021) ont eu recours à une analyse importance-performance de sorte à identifier des leviers prioritaires à mobiliser pour améliorer la qualité des services d'enseignement en ligne. Les réponses de 467 étudiants d'une université en Espagne au questionnaire élaboré par les auteurs ont permis de mettre en lumière cinq priorités. L'interaction entre les étudiants s'est avérée être l'item associé à l'écart positif le plus conséquent lorsque la mesure de la satisfaction normalisée est soustraite à celle de l'importance. Les autres priorités identifiées concernent la difficulté à se concentrer lors des séances de cours, le système de révision des tests effectués en ligne, l'utilité du système d'enseignement et la diversité des évaluations (Ramírez-Hurtado et al., 2021). Les auteurs concluent également à une insatisfaction globale des étudiants à l'égard des attributs soumis.

Toujours dans un contexte de crise sanitaire, Sumi et Kabir (2021) se sont intéressés à la qualité perçue de l'e-learning et à la satisfaction des étudiants. De façon similaire à Udo et al. (2011) et au contraire de Uppal et al. (2018) qui avaient fait le choix de conserver la dimension « tangibilité », les auteurs proposent une échelle SERVQUAL modifiée dans laquelle la dimension « tangibilité » est remplacée par « design du site web ». Cette dernière est décrite par les auteurs comme comprenant la mise en page du site web, son utilisation des médias, sa facilité d'utilisation ainsi que son contenu qui comprend ou non des informations utiles et précises. À ces cinq dimensions, et en accord avec Uppal et al. (2018), les auteurs ajoutent une sixième construction appelée « contenu d'apprentissage » afin de mesurer la qualité perçue de l'e-learning. Leur définition de cette sixième dimension correspond à celle fournie par Uppal et al. (2018) dans leur étude.

Des étudiants de différents niveaux d'étude et disciplines issus de deux universités publiques ont été sollicités entre mars et avril 2021 pour obtenir un total de 895 réponses. Après investigation de la validité et la fiabilité de l'échelle proposée, Sumi et Kabir (2021) ont pu mettre en lumière des relations positives et significatives entre cinq des six déterminants présumés de la qualité perçue de l'e-learning. En effet, il apparaît que seule la dimension « responsabilité » - qui équivaut à la construction « réactivité » de l'échelle SERVQUAL - n'a pas un impact significatif sur la perception de la qualité. Ce résultat diffère des deux études précédemment citées. En ce qui concerne l'importance de chaque déterminant de la qualité perçue, et en accord avec les résultats d'Uppal et al. (2018), le design du site web et le contenu d'apprentissage s'avèrent à nouveau être les deux dimensions qui contribuent le plus à la perception de la qualité. Il semble donc que leur ajout en tant que dimension de la qualité perçue de l'e-learning soit particulièrement pertinent.

Au contraire de Gregory (2019), Chui et al. (2016) et Makoe et Nsamba (2019) qui font usage de la méthodologie telle que décrite par Parasuraman et al. (1988) lors de la présentation de leur outil, Udo et al. (2011), Uppal et al. (2018) et Sumi et Kabir (2021) se réfèrent à la méthodologie SERVQUAL dans un contexte d'e-learning sans toutefois mesurer l'écart qui existe avec les attentes. Cette approche simplifiée qui a l'avantage de limiter la longueur des questionnaires en éliminant les propositions relatives aux attentes des répondants résulte d'un débat toujours ouvert dans la littérature. Ce dernier est introduit par Cronin et Taylor (dans Silva et al., 2017) qui défendent l'idée que seule la perception de la qualité d'un service doit être mesurée afin d'en obtenir la qualité perçue. À partir de cette hypothèse, ils ont alors développé une échelle alternative à SERVQUAL, mais inspirée de celle-ci, qu'ils nomment SERVPERF en référence à « service performance ». Elle se compose de 22 propositions qui portent uniquement sur la perception du service fourni par les clients. En effet, selon les auteurs, il ne serait pas nécessaire d'inclure une mesure spécifique des attentes qui seraient déjà prises en considération par les répondants dans le score attribué (Silva et al., 2017).

L'opinion de Cronin et Taylor (1992) quant à la supériorité d'une échelle qui ne prend en considération que les perceptions sur une échelle SERVQUAL basée sur un modèle de disconfirmation des attentes fut soutenue par Brown, Churchill et Peter (1993). C'est à la critique de ces auteurs que

Parasuraman, Berry et Zeithaml (1993) ont tenté de répondre à travers leur article dédié à la question. Dans celui-ci, les auteurs discutent les différents reproches adressés par Brown et al. (1993) à leur modèle en mettant en avant le manque de fondement de certains ou encore la compensation de ceux-ci par d'autres caractéristiques avantageuses inhérentes à leur échelle. Ainsi, ils arrivent à la conclusion que les preuves apportées par les détracteurs de leur modèle ne prouvent pas la supériorité d'une méthodologie sans calcul d'écart et que leur échelle surpasse une telle méthodologie en termes de pouvoir de diagnostic permettant de cibler les leviers d'amélioration de la qualité des services (Parasuraman et al., 1993).

Dans leur article visant à mettre au point un instrument de mesure de la qualité des services internes qui s'applique aux services d'achat, Large et König (2009) justifient de façon similaire l'utilisation d'un modèle d'écart entre attentes et perception qui permettrait d'identifier et d'analyser les raisons de l'insatisfaction des clients (Brandon-Johnes & Silvestro dans Large & König, 2009). Malgré les critiques qui se sont élevées à l'encontre de l'échelle SERVQUAL telle qu'originellement proposée (i.e. qui implique un calcul d'écart), la difficulté à clôturer le débat quant à la supériorité d'un modèle sur l'autre amène les auteurs à continuer d'utiliser l'une ou l'autre méthodologie selon les arguments qu'ils décident de mettre en avant. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, il a été fait mention des articles de Gregory (2019), Chui et al. (2016) et Makoe et Nsamba (2019) qui ont appliqué une échelle SERVQUAL basée sur un modèle de disconfirmation des attentes. Son application ne se limite toutefois pas à ce domaine spécifique puisque des auteurs tels que Haming et al. (2019) ou Tripathi et Siddiqui (2020) continuent de l'employer respectivement dans le secteur de la vente au détail et des soins de santé. Les premiers ont utilisé une échelle SERVQUAL non-modifiée afin de prioriser les différentes dimensions en fonction des écarts observés. La même finalité fut poursuivie par les seconds qui, au moyen des 338 réponses de patients issus de différents hôpitaux, ont pu identifier les dimensions associées à des écarts auxquels il est nécessaire de remédier.

2.1.6 Intérêt de la qualité perçue des services d'enseignement supérieur

Dans leur étude des relations existantes entre les variables « qualité du service », « image de l'université », « satisfaction » et « fidélité des étudiants » menée auprès d'étudiants d'universités privées en Indonésie, Cahyono et al. (2020) ont pu montrer un impact positif et significatif de la qualité du service sur la fidélité des étudiants. Les auteurs concluent à l'importance de la qualité des services en tant que variable essentielle pour l'établissement d'une relation solide avec les consommateurs qui sont, dans ce cas, les étudiants. L'amélioration de la qualité des services permet donc de renforcer la fidélité de ces étudiants (Cahyono et al., 2020).

Comme le suggère le modèle utilisé par Udo et al. (2011) et présenté à l'Annexe D, les auteurs ne se sont pas contentés de tester les associations positives entre chacune des cinq dimensions définies (i.e. assurance, empathie, réactivité, fiabilité et contenu du site internet) et la perception de la qualité de l'e-learning par les étudiants (H1 à H5). En effet, ils ont également testé les relations positives potentiellement existantes entre cette perception et la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur expérience d'enseignement (H6) et entre cette perception et leurs intentions comportementales de continuer à suivre les cours en ligne (H7). Une autre hypothèse investiguée dans l'étude consiste à supposer que, dans la relation qui lie l'évaluation de la qualité de l'e-learning et les intentions comportementales, la satisfaction joue un rôle médiateur (H8). Sur base des 203 réponses des étudiants, Udo et al. (2011) ont pu valider l'hypothèse H6. L'hypothèse H7 n'est, elle, pas soutenue et ce, au profit de l'hypothèse H8. Udo et al. (2011) ont montré que l'effet indirect (i.e. par le biais de la satisfaction) de la qualité perçue de l'e-learning sur les intentions comportementales motive significativement la poursuite des cours en ligne. Levy (2007) a également démontré l'antécédence de la satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'e-learning sur leur décision de ne pas abandonner les cours à distance.

De façon similaire, Sumi et Kabir (2021) ont complété leur étude de l'impact de différentes constructions sur la qualité perçue de l'e-learning en formulant et testant l'hypothèse selon laquelle la qualité perçue du service a une influence positive sur la satisfaction des étudiants en e-learning. Leur résultat tend à confirmer l'une des conclusions de Udo et al. (2011), à savoir que l'impact de la qualité

perçue sur la satisfaction des étudiants est positif et significatif. De plus, il a été montré que l'effet de cette variable sur la satisfaction représentait une variance de 77%, ce qui indique un pouvoir explicatif du modèle satisfaisant.

Alzahrani et Seth (2021) n'ont pas pu prouver que la qualité des services exerçait une influence significative sur la satisfaction des étudiants en période de pandémie. Toutefois, les auteurs admettent que ce résultat diffère des études précédentes dont celle menée par Ohliati et Abbas (2019). Dans leur étude, Fang, Lu et Dong (2021) identifient trois des cinq dimensions de la qualité des services (i.e. l'assurance, l'empathie et la réactivité) comme ayant un impact positif et significatif sur la satisfaction des consommateurs avec les services en ligne. À son tour, la satisfaction permettrait de constituer et de conserver un avantage concurrentiel (Udo et al., 2011).

Concernant l'enseignement supérieur, Stodnick et Rogers (2008) expliquent que les établissements qui mettent en place une amélioration continue de la qualité des services seront ainsi en mesure d'améliorer la satisfaction des étudiants qui, à son tour, générera une plus grande fidélité et des coûts réduits (i.e. moins de dépenses allouées à l'attraction de nouveaux clients). Les auteurs ajoutent qu'il existe deux raisons principales qui justifient l'intérêt des universités pour l'évaluation de la qualité de leurs services. Premièrement, le choix d'une université par un étudiant est largement impacté par le bouche-à-oreille auquel les étudiants sont exposés. Deuxièmement, l'expérience des étudiants est un critère crucial dans les évaluations externes réalisées par des acteurs indépendants (Stodnick & Rogers, 2008).

Dans cette étude, nous nous intéressons plus précisément à la qualité de l'apprentissage à distance en tant que service délivré par les établissements d'enseignement supérieur. Alzahrani et Seth (2021) constatent que la plupart des études récentes portant sur les systèmes de gestion de l'apprentissage (« learning management system » en anglais) utilisés dans l'e-learning se concentrent sur les aspects techniques de ceux-ci et délaissent, entre autres, les attentes et l'expérience des étudiants vis-à-vis de ces systèmes. Uppal et al. (2020) expliquent que peu d'études se sont intéressées à l'évaluation de la qualité de l'e-learning. Récemment, les questions liées à l'e-learning se sont toutefois multipliées, poussées par la crise sanitaire et la nécessité de s'intéresser à cette pratique en croissance. Dans ce contexte, Sumi et Kabir (2021) confirment que « *La récente vague d'e-learning nécessite une évaluation métrique de la qualité du service pour mesurer la perception réelle qu'en ont les étudiants.* » [traduction libre] (p. 2).

Ce travail a donc pour objectif, d'une part, de répondre à la nécessité de générer des connaissances vis-à-vis d'un enseignement à distance dont l'usage a été soudainement stimulé par la crise sanitaire et plus particulièrement, à la demande de certains auteurs, de s'intéresser à la qualité de cet enseignement en adoptant une perspective centrée sur les étudiants. A ce titre, Camilleri (2021) suggérait que « *Les futures études pourront explorer les perceptions des étudiants quant à la qualité et à la performance des services d'enseignement supérieur qui font appel sur des approches d'apprentissage à distance* » [traduction libre]. Theresiawati et al. (2020) notaient également la rareté des études qui, en adoptant la perspective des étudiants, s'intéressent aux variables qui impactent la qualité de l'e-learning tandis que Pham et al. (2019) résumaient l'état de la littérature en regrettant qu'il y ait si peu de recherches portant sur la qualité des services d'e-learning. Enfin, Ramírez-Hurtado et al. (2021) pointent l'importance des recherches sur la qualité des services d'enseignement en ligne pour permettre aux EES accoutumés à une offre d'enseignement en présentiel d'acquérir des connaissances vis-à-vis du mode d'enseignement qui s'est imposé dans un contexte de crise sanitaire.

Pour parvenir à analyser la qualité des services, l'outil SERVQUAL semble être particulièrement pertinent dans la mesure où il s'agit d'un modèle fiable d'évaluation de la qualité des services dont l'utilisation persiste, que ce soit dans le contexte de l'éducation ou dans d'autres secteurs (Uppal et al., 2018). Son utilisation est donc largement répandue dans des secteurs parmi lesquels l'éducation ne fait pas exception (Makoe & Nsamba, 2019 ; Silva et al., 2017). Dans la littérature, le modèle SERVQUAL est même celui qui est le plus souvent employé dans un objectif de mesure de la qualité des services (Alam & Mondal, 2019). De plus, SERVQUAL est une échelle de qualité des services centrée sur le client (Stodnick & Rogers, 2008). Cet intérêt pour la perspective des étudiants

se justifie par le constat de Makoe et Nsamba (2019) qui expliquent que le seul point de vue institutionnel peut mener à des services qui ne répondent pas aux besoins et attentes des étudiants.

D'autre part, ce travail s'inscrit dans une volonté de prolonger des études déjà dédiées à l'évaluation de la qualité perçue de l'e-learning dans l'enseignement supérieur (Udo et al., 2011 ; Sumi & Kabir, 2021 ; Uppal et al., 2018) en proposant une approche fidèle à la suggestion de Brown et Swartz (1989) d'intégrer à la fois la perception du prestataire de service (les enseignants dans ce cas) et celle des clients (les étudiants). Sumi et Kabir (2021) font d'ailleurs part de la suggestion suivante dans la conclusion de leur étude de la qualité de l'e-learning faisant usage du modèle SERVQUAL : « *De futures études couvrant les perspectives de l'enseignant et de l'instructeur peuvent fournir une image plus large du système d'e-learning* » [traduction libre] (p. 14). En effet, ils reconnaissent une potentielle limite à leur étude qui ne s'est intéressée qu'à la perception des étudiants (Sumi & Kabir, 2021). En adoptant une approche dyadique, ce travail propose de ne pas limiter son périmètre à cette seule partie.

Dans un contexte d'éducation supérieure, la perception des enseignants est particulièrement susceptible d'impacter l'expérience des étudiants. En effet, au contraire d'autres services où il peut exister une dissociation entre le personnel de première ligne et celui dont la perception oriente la conception du service (à un niveau hiérarchique supérieur où a lieu la prise de décision), les enseignants entretiennent souvent ce double rôle. Bien que ce constat soit à nuancer selon les cas, il apparaît intuitivement que la perception des enseignants a une influence cruciale sur le service délivré aux étudiants.

2.2 Modèle

Afin de combiner le modèle SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988) avec la suggestion de Brown et Swartz (1989) d'adopter une approche dyadique, les trois écarts suivants feront l'objet d'une mesure et ce, pour plusieurs dimensions inspirées de l'échelle SERVQUAL originelle :

Ecart 1 : Expérience des étudiants - Attentes des étudiants

Ecart 2 : Perception des attentes des étudiants par les enseignants - Attentes des étudiants

Ecart 3 : Expérience des étudiants - Perception de l'expérience des étudiants par les enseignants

Le sens de ces soustractions se justifie par une volonté de conserver une certaine logique entre les trois types d'écart, de sorte qu'un écart négatif soit toujours associé à un constat problématique. En effet, pour l'écart 2, un écart négatif et significatif est synonyme de sous-estimation des attentes des étudiants par les enseignants tandis que pour l'écart 3, cela indique une surestimation de l'expérience des étudiants par les enseignants.

Sumi et Kabir (2021), Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018) ont testé la relation entre l'empathie et la qualité perçue de l'e-learning dans trois études distinctes. Les deux premières études ont démontré un impact positif et significatif de la dimension « empathie » sur la qualité perçue de l'e-learning tandis que la troisième n'a pas pu établir de relation significative. Sur base de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe une relation positive et significative entre ces deux variables et élargir celle-ci à la relation existante entre la qualité perçue et l'écart 1 relatif à l'empathie notamment afin de déterminer si cette relation se maintient lorsque les attentes sont soustraites à l'empathie perçue. Etant donné le sens de cette soustraction, l'hypothèse peut donc être formulée comme suit :

H₁ : La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension « Empathie ».

Sumi et Kabir (2021), Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018) ont testé la relation entre l'assurance et la qualité perçue de l'e-learning dans trois études distinctes. Les trois études ont démontré un impact positif et significatif de la dimension « assurance » sur la qualité perçue de l'e-learning. Sur base de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe une relation positive et significative

entre ces deux variables et élargir celle-ci à la relation existante entre la qualité perçue et l'écart 1 relatif à l'assurance notamment afin de déterminer si cette relation se maintient lorsque les attentes sont soustraites à la perception de l'assurance. Etant donné le sens de cette soustraction, l'hypothèse peut donc être formulée comme suit :

H₂ : La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension « Assurance ».

Sumi et Kabir (2021), Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018) ont testé la relation entre la réactivité et la qualité perçue de l'e-learning dans trois études distinctes. Seuls Sumi et Kabir (2021) ont établi un impact non significatif de la dimension « réactivité » sur la qualité perçue de l'e-learning tandis que les deux autres études ont pu montrer l'existence d'une relation positive et significative. Sur base de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe une relation positive et significative entre ces deux variables et élargir celle-ci à la relation existante entre la qualité perçue et l'écart 1 relatif à la réactivité notamment afin de déterminer si cette relation se maintient lorsque les attentes sont soustraites à la réactivité perçue par les étudiants. Etant donné le sens de cette soustraction, l'hypothèse peut donc être formulée comme suit :

H₃ : La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension « Réactivité ».

Sumi et Kabir (2021), Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018) ont testé la relation entre la fiabilité et la qualité perçue de l'e-learning dans trois études distinctes. Seuls Sumi et Kabir (2021) ont établi un impact positif et significatif de la dimension « fiabilité » sur la qualité perçue de l'e-learning tandis que les deux autres études ont conclu à une relation non significative. Sur base de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe une relation non significative entre ces deux variables et élargir celle-ci à la relation existante entre la qualité perçue et l'écart 1 relatif à la fiabilité notamment afin de déterminer si cette relation se maintient lorsque les attentes sont soustraites à la fiabilité perçue. Etant donné le sens de cette soustraction, l'hypothèse peut donc être formulée comme suit :

H₄ : La qualité perçue de l'enseignement à distance n'est pas significativement influencée par l'écart 1 pour la dimension « Fiabilité ».

Dans trois études distinctes, Sumi et Kabir (2021), Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018) ont testé la relation entre la qualité perçue de l'e-learning et une dimension respectivement nommée par les auteurs « design du site web », « contenu du site web » et « site web du cours ». Ces trois concepts ont été expliqués précédemment et sont assez similaires bien que la dimension « contenu du site web » utilisée par Udo et al. (2011) se focalise davantage sur les informations et les médias qui le composent. Toutefois, les trois études ont démontré un impact positif et significatif de chacune de ces trois dimensions relatives au site web sur la qualité perçue de l'e-learning. Sur base de ces résultats, nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'il existe une relation positive et significative entre ces deux variables et élargir celle-ci à la relation existante entre la qualité perçue et l'écart 1 relatif au design du site web (la dimension proposée par Sumi et Kabir a été retenue dans ce travail pour des raisons explicitées ci-dessous) notamment afin de déterminer si cette relation se maintient lorsque les attentes sont soustraites au design du site web tel que perçu par les étudiants. Etant donné le sens de cette soustraction, l'hypothèse peut donc être formulée comme suit :

H₅ : La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension « Design du site web ».

Sumi et Kabir (2021) et Uppal et al. (2018) ont testé la relation entre le contenu d'apprentissage et la qualité perçue de l'e-learning dans deux études distinctes. Les deux études ont démontré un impact positif et significatif de la dimension « contenu d'apprentissage » sur la qualité perçue de l'e-learning. Sur base de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe une relation positive et significative entre ces deux variables et élargir celle-ci à la relation existante entre la qualité perçue et l'écart 1 relatif au contenu d'apprentissage notamment afin de déterminer si cette relation se

maintient lorsque les attentes sont soustraites à la perception du contenu d'apprentissage. Etant donné le sens de cette soustraction, l'hypothèse peut donc être formulée comme suit :

H₆ : La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension « Contenu d'apprentissage ».

Il a été évoqué précédemment que les études menées par Caruana (2002) et Carrillat et al. (2009) avaient permis de mettre en lumière la médiation partielle exercée par la satisfaction des clients sur la relation qui lie la qualité des services et la fidélité des clients et qui se caractérise par un impact positif de la première sur la seconde. Dans le contexte particulier de l'e-learning, Udo et al. (2011) étaient parvenus à prouver le rôle médiateur de la variable satisfaction sur la relation positive entre la qualité perçue de l'e-learning et les intentions comportementales. Ces dernières caractérisent l'intention de l'étudiant de poursuivre et recommander les cours en ligne expérimentés. Afin de confirmer la présence d'une telle médiation dans un contexte différent, l'hypothèse suivante peut être formulée :

H₇ : La satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'enseignement à distance joue un rôle médiateur dans la relation entre la qualité perçue de l'enseignement à distance et les intentions comportementales des étudiants.

C'est en fonction de sa perception des attentes du client que le prestataire de service va mettre au point ce dernier et définir les spécificités quant à la façon dont il sera délivré (Brown & Swartz, 1989). Cette perception des attentes est donc cruciale dans la conception d'un service et donc in fine dans sa capacité à rencontrer les attentes des clients. Les études qui s'intéressent aux attentes des étudiants ont tendance à montrer que celles-ci ne sont pas rencontrées et encore moins surpassées (Makoe & Nsamba, 2019 ; Gregory, 2019 ; Ham & Hayduk, 2003 ; Hampton, 1993). Les enseignants créent et délivrent leur cours sur base de leur perception des attentes des étudiants (Brown & Swartz, 1989) et cela peut influencer, à son tour, la qualité perçue de l'enseignement (Parasuraman et al., 1985). En ce qui concerne les enseignants, Dennen et al. (2007) expliquent que « *la connaissance des attentes et des désirs de leurs étudiants peut contribuer à améliorer l'expérience d'enseignement et d'apprentissage pour tous.* » [traduction libre] (p. 78).

Cependant, dans l'industrie des services en général, de nombreuses études ont montré qu'il existe des écarts importants entre les attentes en termes de qualité des services des consommateurs et des gestionnaires de ces services (Lee et al., 2016). Une étude menée par Shank, et al. (1996) dans l'enseignement supérieur a été précédemment évoquée. Celle-ci avait pour but de comparer les attentes des étudiants avec celles des enseignants. Les résultats avaient permis de mettre en lumière une perception des attentes des étudiants par les enseignants en deçà de leur niveau d'attentes effectif (Shank et al., 1996). Il s'agit, dans ce travail, de vérifier si un tel constat se maintient dans le temps et peut être transposé dans un contexte différent qui est celui de l'enseignement à distance. Afin de déterminer si une telle sous-estimation affecte également l'enseignement à distance, l'hypothèse suivante peut être formulée :

H₈ : Le niveau d'attentes des étudiants surpasse significativement la perception que les enseignants en ont.

La perception que le prestataire de service a de l'expérience de ses clients a un impact sur la façon dont le service est conçu et sur les modifications apportées à celui-ci (Brown & Swartz, 1989). Intuitivement, un enseignant qui entretient une perception erronée de l'expérience de ses étudiants, en pensant, par exemple, que ces derniers perçoivent ses supports de cours comme étant bien structurés alors que c'est le contraire, ne sera pas incité à y apporter des modifications pertinentes, c'est-à-dire, dans ce cas, à améliorer la structure de ses supports. L'importance pour les managers de se montrer en phase avec la perception que leurs clients entretiennent vis-à-vis de leur service est également soutenue par Hult et al. (2017) dans une étude qui tend à déterminer dans quelle mesure cette perception correspond à son évaluation par les managers. L'optimisme excessif des managers trouvé par les auteurs s'accompagne, selon eux, d'un risque que ces mêmes managers échouent à identifier l'émergence d'un problème. Hult et al. (2017) montrent que les entreprises qui présentent des écarts de perception entre

clients et managers plus importants sont associées à un niveau significativement plus bas de satisfaction des clients. Ces divergences en termes de perception ne sont donc pas sans conséquence et il est intéressant de déterminer si de tels écarts affectent également la perception des différentes dimensions de la qualité de l'enseignement à distance. Pour ce faire, l'hypothèse suivante a été établie :

H₉ : La perception que les enseignants ont de l'expérience des étudiants surpasse significativement la perception que les étudiants en ont.

Les Figures 2.4.1 et 2.4.2 présentent le modèle de recherche de cette étude. La Figure 2.4.1 illustre les hypothèses H₁ à H₇. Le test des six premières hypothèses permettra d'investiguer la sous-question de recherche énoncée précédemment : « *Comment les divergences entre l'expérience vécue par les étudiants et leurs attentes impactent la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* » qui, à son tour, amènera un éclairage partiel à la question « *Quelles sont les dimensions de la qualité des services sur lesquelles il est nécessaire d'agir en priorité pour améliorer la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* ». Le test de l'hypothèse H₇ vise à obtenir une réponse à la question « *Comment la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur influence d'autres variables d'intérêt telles que la satisfaction des étudiants ou leurs intentions comportementales ?* ». La Figure 2.4.2 présente les hypothèses H₈ et H₉ dont les tests permettront d'investiguer la question de recherche « *Quels sont les ajustements de la perception des enseignants qui contribuent à réduire les discordances qui peuvent affecter l'évaluation des services d'enseignement à distance ?* ».

Conformément à la méthodologie employée par Sumi et Kabir (2021), Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018) dans leur étude respective, il semble intuitif de privilégier une analyse quantitative afin de confirmer ou non les neuf hypothèses énoncées précédemment. Une telle méthode permet, en effet, de mettre en lumière les relations existantes entre les variables et d'identifier clairement les dimensions problématiques. Toutefois, il s'agit d'une première étape, puisque, dans un second temps, une étude qualitative est également menée. Cette approche est une réponse au constat d'Asim et Kumar (2018) qui expliquent que l'application d'une méthode quantitative limite la capacité du chercheur à expliquer la façon dont les étudiants ont évalué la qualité du service. En optant pour une combinaison des méthodologies, il est alors possible d'investiguer, via une étude qualitative, les problématiques mises en lumière par les statistiques (Asim & Kumar, 2018).

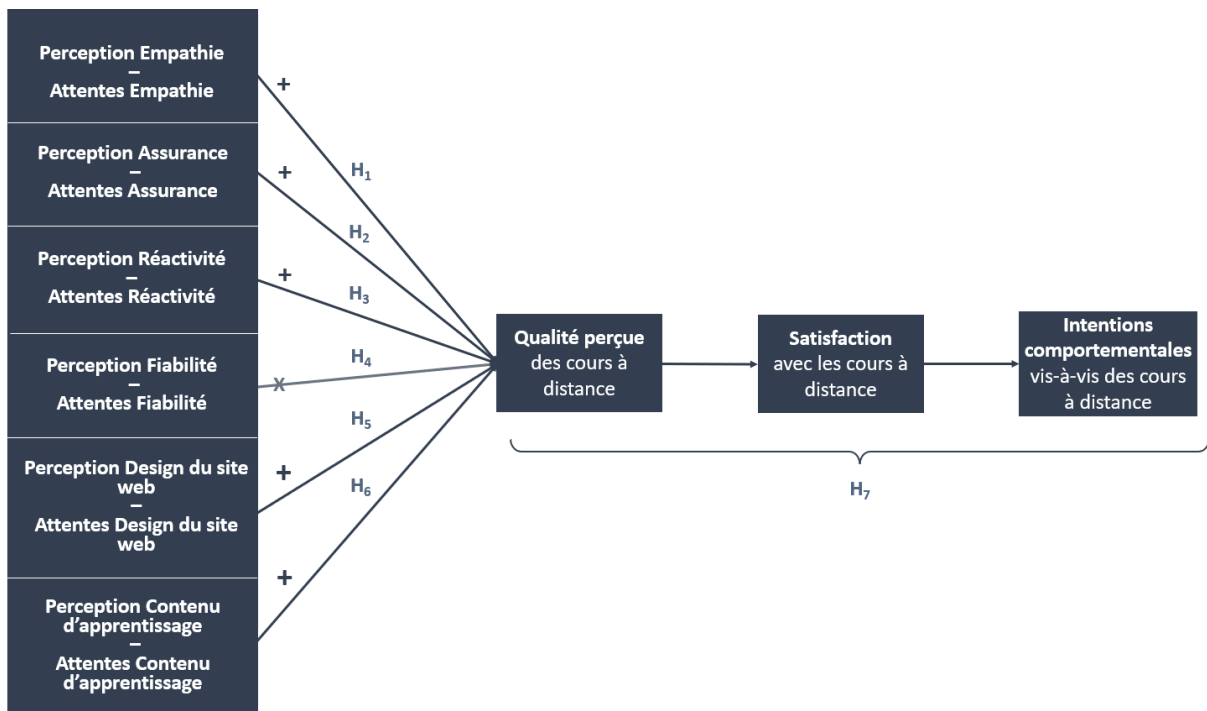


Figure 2.4.1 - Modèle de recherche investigué (1/2).

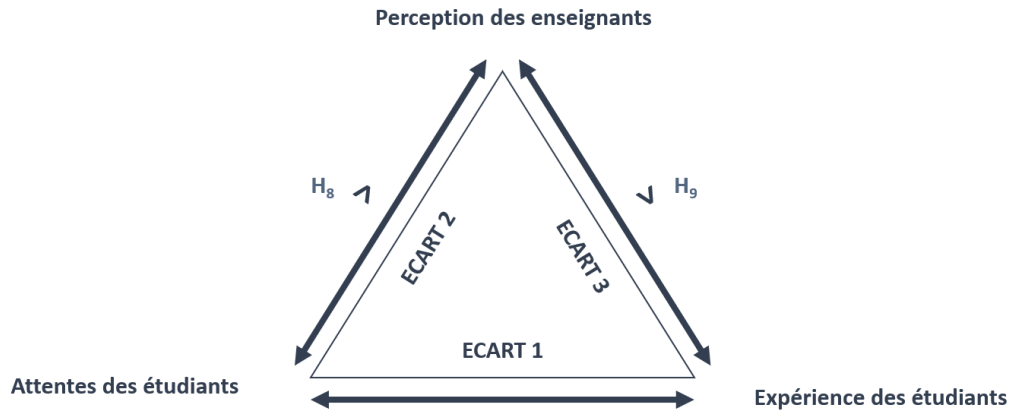


Figure 2.4.2 - Modèle de recherche investigué (2/2).

3. Étude quantitative

3.1 Méthodologie

La population de cette étude comprend les enseignants et étudiants du premier et du second cycle qui ont expérimenté un enseignement à distance à l'UNamur entre septembre 2020 et janvier 2022. Le premier groupe concerne le personnel académique de l'UNamur, soit 388 personnes (chargés de cours, chargés d'enseignement horaire et Professeurs) dont 122 femmes et 266⁵ hommes auxquels s'ajoutent les assistants, regroupés, dans ce travail, sous l'expression « enseignants ». En ce qui concerne le second groupe, il convient de préciser que les étudiants du premier et du second cycle sont au nombre de 6 954, dont 4 021 femmes (58 %) et 2 933 hommes (42 %), répartis entre six facultés⁶ (voir Table 3.1). Il est à noter que les anciens membres de l'institution (étudiants et enseignants) concernés par cette expérimentation de l'enseignement à distance font également partie de la population d'intérêt.

	Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion	Faculté de Droit	Faculté de Médecine	Faculté d'Informatique	Faculté des Sciences	Faculté de Philosophie et Lettres	
2 ^{ème} cycle (Master)	491 étudiants 33 %	29 étudiants 2 %	197 étudiants 11 %	191 étudiants 36 %	225 étudiants 18 %	22 étudiants 3 %	Sous-total = 1 155 17 %
1 ^{er} cycle (Bachelier)	1 012 étudiants 67 %	1 155 étudiants 98 %	1 602 étudiants 89 %	342 étudiants 64 %	1 050 étudiants 82 %	638 étudiants 97 %	Sous-total = 5 799 83 %
	Sous-total = 1 503 100 % 22 %	Sous-total = 1 184 100 % 17 %	Sous-total = 1 799 100 % 26 %	Sous-total = 533 100 % 8 %	Sous-total = 1 275 100 % 18 %	Sous-total = 660 100 % 9 %	Total = 6 954 étudiants 100 %

Table 3.1 : Répartition des étudiants inscrits en 2021 – 2022 à l'UNamur par faculté et cycle.

De façon similaire à Brown et Swartz (1989) ou encore Shank et al. (1996), deux questionnaires ont été produits, l'un à destination des prestataires de service (dans ce cas, les enseignants de l'UNamur) et l'autre à destination des clients (les étudiants de l'UNamur). Alors que le questionnaire des étudiants visait à estimer leur niveau d'attentes et de perception des cours à distance, conformément à la méthodologie SERVQUAL, les enseignants avaient pour consignes de « deviner » la façon dont leurs étudiants répondraient aux questions et ce, d'une manière fidèle à Brown et Swartz (1989) qui, pour leur étude quantitative, précisent que « *Les médecins avaient pour instruction de répondre aux questions de la manière dont ils pensaient que leurs patients répondraient.* » [traduction libre] (p. 94), indications également soumises par Shank et al. (1996) aux enseignants dans leur questionnaire ou encore par Headley et Choi (1992) aux employés d'un centre de fitness.

En ce qui concerne la diffusion du questionnaire destiné aux étudiants, la méthode d'échantillonnage utilisée était non probabiliste. Plus précisément, il s'agissait d'un échantillonnage de

⁵ Chiffres pour l'année 2021 issus du « Rapport sur l'égalité de genre à l'Université de Namur » datant de 2020-2021.

⁶ Ces chiffres, relatifs à l'année académique 2021 – 2022, ont été fournis par un comptable de l'UNamur et sont issus de : BI UNamur.

convenance qui se caractérise par un appel du chercheur à des répondants qui ont l'avantage d'être facilement accessibles pour celui-ci (Galloway, 2005). En effet, pour atteindre les étudiants concernés, le questionnaire, de type Google Forms, a été publié dans 2 groupes Facebook d'étudiants de Namur ainsi que dans 19 groupes Facebook (17 groupes privés et 2 groupes publics), un groupe Messenger et 4 groupes Discord dédiés spécifiquement à des étudiants de l'UNamur de différents niveaux et types d'étude. On peut également qualifier cet échantillonnage de « boule de neige » puisque la publication du questionnaire a été partagée par d'autres étudiants de l'UNamur au sein de leur propre réseau afin d'atteindre des personnes aux profils similaires (Fricker, 2008). Cette méthode avait pour objectif de rendre le questionnaire particulièrement visible aux étudiants de l'UNamur afin de récolter rapidement le plus de réponses possibles.

La méthode d'échantillonnage employée, dans le cas des enseignants, peut être qualifiée d'échantillonnage par jugement qui repose sur une sélection du chercheur des répondants choisis pour une raison particulière (Steils, 2020). Des e-mails ont été envoyés personnellement à 134 enseignants de l'UNamur issus de la liste des enseignants disponible sur la plateforme Ade Web Direct Planning de l'université. Une vingtaine d'entre eux ont ainsi été sélectionnés dans chaque faculté. Cette sélection était influencée par l'ordre d'apparition dans la liste (i.e. l'ordre alphabétique), par la possibilité d'identifier un cours donné récemment par l'enseignant dans l'horaire et par un souci d'équilibre de genre. Six enseignants assignés à des cours interfacultaires ont également été contactés. Les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire, de type Google Forms, en cliquant sur un lien leur permettant d'accéder à celui-ci. Cette méthode a été choisie pour son efficacité (un taux de réponse d'environ 35 % a pu être ainsi atteint). Ce type d'échantillonnage semblait particulièrement pertinent face à une cible difficilement atteignable (absence de lieu typique de rassemblement, de page/groupe en ligne exploitable et peu de disponibilité) (Fricker, 2008). En outre, le service communication interne a également participé à la diffusion du questionnaire.

3.2 Mesures et outil de récolte de données

La construction du questionnaire de l'étude quantitative repose essentiellement sur les travaux de Udo et al. (2011) ainsi que Sumi et Kabir (2021). Ces deux études ont la particularité de traiter non seulement de la qualité des services dans l'enseignement supérieur mais plus particulièrement de celle de l'e-learning. La première propose une échelle SERVQUAL modifiée dont les cinq dimensions de la qualité de l'e-learning sont les suivantes : empathie, assurance, fiabilité, réactivité et contenu du site web (Udo et al., 2011). Plus récemment, Sumi et Kabir (2021) ont fait usage d'une échelle qui diffère quelque peu de celle proposée par Udo et al. (2011) puisque ce sont, cette fois, six dimensions qui sont supposées constituer la qualité de l'e-learning. Alors que les dimensions de l'empathie, de l'assurance, de la fiabilité et de la réactivité présentent des définitions et des échelles similaires, les dimensions « design du site web » et « contenu d'apprentissage » divergent de l'échelle d'Udo et al. (2011).

Etant donné sa plus grande notoriété, les échelles des dimensions de l'empathie, de l'assurance, de la fiabilité et de la réactivité ont été reprises telles que présentées dans l'article d'Udo et al. (2011). Dans les deux études, les dimensions spécifiques à l'e-learning, « contenu du site web » pour Udo et al. (2011) et « design du site web » ainsi que « contenu d'apprentissage » pour Sumi et Kabir (2021) sont non seulement significatives lorsqu'il s'agit d'expliquer la qualité perçue mais également les variables qui contribuent le plus à celle-ci par comparaison avec les quatre autres dimensions étudiées. En comparant les propositions faites dans les deux articles (voir Annexe E), il nous a semblé qu'en ne se focalisant que sur le contenu (audio, vidéo, multimédia, etc.) du site web, Udo et al. (2011) n'ont pas pris en considération son aspect pratique et convivial qui s'est pourtant avéré constituer une dimension significative tel que démontré par Sumi et Kabir (2021). Les deux dimensions proposées par Sumi et Kabir (2021) ont donc été sélectionnées en lieu et place du « contenu du site web » de sorte à considérer ce qui nous semble être un éventail plus large de déterminants pertinents pour la qualité de l'e-learning.

Comme explicité précédemment, deux questionnaires ont été produits. Dans chacun des deux exemplaires les 21 items qui constituent les 6 dimensions retenues de la qualité de l'e-learning ont été dupliqués, d'une part, en conservant la formulation d'Udo et al. (2011) et de Sumi et Kabir (2021)

lorsqu'il s'agissait d'interroger la perception de l'expérience des étudiants et d'autre part, en intégrant le verbe « devoir » au conditionnel présent au sein des propositions, conformément à la formulation de Parasuraman et al. (1988), de sorte à interroger les attentes des étudiants (voir Annexe F). Les 21 items relatifs à leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement à distance ont donc été soumis aux étudiants avec pour consigne d'indiquer, sur une échelle allant de 1 à 7, dans quelle mesure ils pensaient qu'un cours à distance délivré par un établissement d'enseignement supérieur devrait présenter les caractéristiques décrites par chacun de ces items.

Dans un second temps, les 21 items relatifs à la perception de l'expérience des étudiants vis-à-vis de l'enseignement à distance étaient également soumis aux étudiants avec pour consigne d'indiquer, sur une même échelle, dans quelle mesure ils pensaient que les cours à distance suivis à l'UNamur présentaient les caractéristiques correspondant à chacun des items (le questionnaire complet est disponible à l'Annexe G.1). Le choix a été fait d'interroger les étudiants sur les cours entièrement délivrés à distance ou ceux pour lesquels la majorité des séances l'était, en précisant de ne considérer que les séances suivies à distance. Il était également précisé de ne tenir compte que des cours suivis entre septembre 2020 et janvier 2022 et ce, d'une part, pour se focaliser sur une période relativement récente par comparaison avec les cours donnés de mars à juin 2020 dont le déroulement s'apparente plutôt à une gestion de crise et, d'autre part, pour interroger les répondants sur une expérience de cours achevée et donc complète. L'idée de restreindre les questions aux cours à distance suivis au premier quadrimestre de l'année académique 2021-2022 a été exclue en raison de la rareté des cours délivrés uniquement à distance durant cette période de retour massif en présentiel. Des questions de tri, en début de questionnaire, permettaient d'exclure les répondants n'ayant pas suivi ce type de cours à l'UNamur sur cette période.

Le questionnaire à destination des enseignants (voir Annexe G.2) confrontait ces derniers aux mêmes propositions déclinées dans les deux versions évoquées. Toutefois, la consigne relative à l'évaluation des items en lien avec les attentes était la suivante : « *Selon vous, quel score, entre 1 et 7 vos étudiants attribueraient à chacune des propositions suivantes en termes d'attentes vis-à-vis d'un cours à distance ?* ». En ce qui concerne les items relatifs à l'expérience des étudiants, il leur était demandé d'indiquer, selon eux, quel score leurs étudiants attribueraient à chacune des propositions lorsqu'ils évaluent leur perception des cours à distance (ou majoritairement à distance) délivrés par le répondant. De nouveau, deux questions de tri visaient à exclure les répondants n'ayant pas donné ou pris part à l'organisation d'au moins un cours à distance dont la majorité ou toutes les séances étaient délivrées à distance en tant qu'enseignant à l'Université de Namur entre septembre 2020 et janvier 2022.

Afin de tester les hypothèses H_1 à H_7 , les mesures de trois variables supplémentaires ont dû être introduites dans le questionnaire adressé aux étudiants. Il s'agit d'une mesure globale de la qualité perçue de l'e-learning, d'une mesure de la satisfaction des étudiants vis-à-vis des cours à distance et enfin d'une mesure des intentions comportementales en lien avec l'e-learning. Les deux premières mesures ont été reprises de Sumi et Kabir (2021) et la troisième d'Udo et al. (2011) (voir Annexe F). La raison d'une préférence pour les échelles de qualité globale et de satisfaction proposées par Sumi et Kabir (2021) est propre à chaque variable. En ce qui concerne la qualité globale, la mesure nous a semblé moins restrictive que celle proposée par Udo et al. (2011) avec trois items sur quatre portant sur des caractéristiques du site web : « *The instructional web site seems to be up to date* » (p. 1276) (Le site web d'enseignement semble être à jour), « *The instructional web site works well* » (p. 1276) (Le site web d'enseignement fonctionne bien) et « *The instructional web site has clear instruction* » (p. 1276) (Le site web d'enseignement présente des instructions claires). Leur échelle de mesure de la satisfaction n'a pas non plus été retenue, cette fois en raison d'un manque d'adéquation entre certains items tels que « *I am satisfied with my decision to enroll in the online classes* » (p. 1276) (Je suis satisfait de ma décision de m'inscrire aux cours en ligne) ou « *My choice to enroll in online classes was a wise one* » (p. 1276) (Mon choix de m'inscrire à des cours en ligne était judicieux) et la nature impérieuse de la tenue des cours à distance dans le contexte de crise sanitaire.

Une attention particulière a été portée à la traduction des échelles de l'anglais vers le français en raison des résultats mis en avant par Carrillat et al. (2009) dans leur étude qui démontre une

diminution du pouvoir prédictif de l'échelle SERVQUAL lorsque celle-ci est traduite de l'anglais vers d'autres langues. Les traductions ont donc été relues par des personnes ayant une très bonne maîtrise du français et de l'anglais et le questionnaire a été soumis à un petit échantillon d'étudiants et d'enseignants lors d'une phase de test préalable afin de mettre en lumière de potentiels problèmes de compréhension. Suite à cette vérification, les consignes et certains items ont été légèrement reformulés, des précisions ont également été ajoutées pour permettre au lecteur de comprendre ces items. Quelques ajustements ont été opérés par rapport à la formulation initiale des items proposée par les auteurs. Ainsi le terme « *L'instructeur* » (Udo et al., 2011, p. 1276) a été remplacé par « Les équipes pédagogiques ». L'équipe pédagogique est l'équipe d'enseignement relative à un cours spécifique. Cette formulation permet d'englober plusieurs personnes lorsque le cours est délivré par plusieurs enseignants. L'expression « site web » (Sumi & Kabir, 2021, p. 9) a, elle, été remplacée par « plateforme » qui est le terme employé sur le site internet de l'UNamur pour qualifier son outil WebCampus⁷.

Dans les deux questionnaires, il était systématiquement demandé aux répondants d'évaluer chacun des 21 items constituant les six dimensions présumées de la qualité perçue de l'e-learning sur une échelle de Likert à sept points allant de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* » et ce, conformément aux pratiques de Parasuraman et al. (1988) et Udo et al. (2011). Une même échelle à sept points a été présentée aux étudiants pour l'évaluation des neuf items supplémentaires visant à mesurer les trois variables qui leur sont exclusives (qualité perçue, satisfaction et intentions comportementales). Toutefois, le premier item relatif aux intentions comportementales est mesuré sur une échelle sémantique différentielle ne présentant que les labels extrêmes « absolument pas (1) » et « sans aucun doute (7) » en réponse à la question « *Recommanderiez-vous cet apprentissage en ligne à quelqu'un d'autre ?* » [traduction libre] (Udo et al., 2011, p. 1276).

Selon Hughes, Camden et Yangchen (2016), pour de nombreux auteurs, il semble préférable de placer les questions démographiques en fin de questionnaire, notamment en raison de leur nature potentiellement sensible pour le répondant mais également de l'aisance avec laquelle elles peuvent être complétées et qui est la bienvenue à la fin d'un questionnaire ayant potentiellement fatigué le répondant (Albert, Tullis & Tedesco ; Bourque & Fielder ; Colton & Covert ; Dillman ; Jackson ; Pew Research Center dans Hughes et al., 2016). C'est pour cette raison que, dans les deux questionnaires, les questions socio-démographiques ont été placées en dernier. Il s'agissait, pour les étudiants, de questions relatives à la faculté d'appartenance, au niveau d'étude, à l'âge et au genre. Pour les enseignants, il s'agissait de questions au sujet de la faculté au sein de laquelle ils enseignent, du niveau d'étude de leurs étudiants, de leur ancienneté, de leur fonction à l'UNamur ou encore de leur genre. Aux deux types de répondants étaient également soumis, en amont des questions socio-démographiques, deux questions portant sur le type de cours suivis à distance (cours magistraux, travaux pratiques, etc.) et la méthode utilisée (synchrone, asynchrone, etc.).

3.3 Résultats

3.3.1 Préparation des données

La récolte des réponses auprès des étudiants a débuté le 12 mars 2022 et s'est clôturée le 1^{er} avril 2022 tandis que la diffusion du questionnaire auprès des enseignants a débuté le 16 mars 2022 et s'est clôturée le 1^{er} avril 2022. Au terme de celles-ci, 180 et 54 réponses ont été récoltées auprès des étudiants et enseignants respectivement. Le traitement des données a mené à la suppression des réponses des étudiants n'ayant pas suivi de cours à distance sur la période d'intérêt, des enseignants n'ayant pas donné de cours à distance sur cette même période ainsi que d'un répondant ayant évalué son niveau d'accord avec les propositions de façon constante tout au long du questionnaire. Cette dernière suppression repose sur l'hypothèse formulée par Curran (2016) et qui suppose que les répondants qui ne souhaitent pas fournir suffisamment d'efforts pour répondre consciencieusement vont le faire en

⁷ Université de Namur. (s.d.). *WebCampus*. Consulté le 18 juin 2022 sur <https://www.unamur.be/sciences/agregationsciences/WebCampus>

sélectionnant systématiquement la même option d'une question à l'autre. Finalement, ce sont 143 réponses exploitables pour les étudiants et 46 pour les enseignants qui ont été collectées.

Des analyses ont été menées sur les réponses récoltées de sorte à identifier et supprimer les données aberrantes (« outliers » en anglais). Un descriptif complet de la démarche est disponible à l'Annexe G.3. Après traitement, le nombre d'observations considéré pour les analyses ultérieures est donc de 134 pour les étudiants et 43 pour les enseignants. Toutes les analyses, dans ce travail, ont été réalisées au moyen du logiciel Statistical Analysis System (SAS).

3.3.2 Relation entre les variables d'intérêt

3.3.2.1 Profil des répondants - Etudiants

Le résumé des statistiques descriptives pour les variables métriques du questionnaire destiné aux étudiants disponible à l'Annexe H.1 fournit un premier aperçu des données récoltées ainsi qu'une occasion de détecter une erreur d'encodage : rien d'inhabituel dans ce cas. Les écart-types des variables relatives aux attentes et aux perceptions varient de 0,56 à 1,88 et leur moyenne de 3,87 à 6,73 sur une échelle à 7 points. En termes d'attentes, la moyenne la plus élevée (6,73) est associée à l'item « *L'équipe pédagogique devrait avoir de bonnes connaissances dans son domaine.* » qui est aussi celui correspondant au score moyen de perception le plus élevé (5,90). En outre, l'item « *L'équipe pédagogique devrait comprendre les besoins individuels des étudiants.* » est celui qui, à l'inverse, correspond à la moyenne la plus basse en termes d'attentes (5,51) mais également de perception (3,87). Ce constat est plutôt positif bien qu'il faille le nuancer puisque, dans les deux cas, les attentes sont bien supérieures aux perceptions des étudiants.

L'âge des répondants varie entre 18 et 31 ans avec un âge moyen de 22 ans. Les tables de fréquences des variables non métriques consultables à l'Annexe H.2 donnent un aperçu du profil des étudiants interrogés. Tout d'abord, il s'agit à 94 % d'étudiants inscrits à l'UNamur puisque 8 répondants sont d'anciens étudiants de cette institution. Parmi ces répondants, 69 % sont des étudiants inscrits dans le premier cycle (bloc 1, 2 et 3 de Bachelier) et 25 % dans le deuxième cycle (bloc 1 et 2 de Master). A l'échelle de l'institution, ces proportions sont respectivement de 83 % et 17 %. C'est en étant inscrit en bloc 2 que la plupart des répondants ont suivi la part la plus importante de cours à distance (35 %) suivi par le bloc 1 (30 %), les deux années de Master ne représentant que 16 %. Les étudiants de la faculté de Médecine sont les plus nombreux à avoir participé à l'enquête (26,9 %) suivi de ceux de la faculté des Sciences (17,9 %), des Sciences économiques, sociales et de gestion (16,4 %), d'Informatique (14,2 %), de Philosophie et Lettres (12,7 %) et de Droit (11,9 %). Enfin, on observe un déséquilibre en ce qui concerne les genres puisque 72,4 % des répondants s'identifient en tant que femme et seulement 26,1 % en tant qu'homme et 1,5 % en tant que « Autre ». Ce déséquilibre est plus marqué que celui qui touche l'ensemble des étudiants de l'UNamur avec environ 58 % de femmes et 42 % d'hommes.

Il est intéressant de prêter attention aux méthodes d'enseignement à distance expérimentées par les étudiants. Ainsi, il apparaît, des tableaux de fréquence à l'Annexe H.2.6, que la plupart des étudiants ont expérimenté un enseignement en ligne sous forme de cours synchrones et enregistrés (93 % des répondants) et de cours asynchrones enseignés sous forme de vidéo (87 %). La moitié des répondants ont eu affaire à un/des cours en autoapprentissage complété(s) par des séances de questions-réponses tandis que 30 % d'entre eux ont expérimenté la même méthode mais sans disposer de telles séances annexes. Un constat intéressant concerne l'Annexe H.3.1 qui montre que tous les répondants de la Faculté de Médecine et de celle des Sciences, sans exception, ont expérimenté la méthode de cours en différés enseignés sous forme de vidéo alors que, pour les autres facultés, on observe qu'autour de 25 % de leurs étudiants n'ont pas du tout été confrontés à ce format. Les répondants de ces deux mêmes facultés sont également plus sujets à avoir expérimenté un autoapprentissage avec ou sans séance(s) de questions-réponses (voir Annexe H.3.2 et H.3.3). Cette dernière modalité concerne tout de même 47 % des étudiants de la Faculté de Médecine. Les étudiants des facultés de Médecine et des Sciences semblent être plus exposés à des méthodes d'apprentissage majoritairement asynchrones. Les résultats de l'étude quantitative ne permettent toutefois pas de confirmer cette hypothèse.

3.3.2.2 Analyse factorielle et réduction des données

En vue du test des hypothèses H_1 à H_6 , les items mesurés auprès des étudiants doivent être mobilisés pour en découvrir la structure sous-jacente. La méthodologie employée se veut conforme à celle suivie par Parasuraman et al. (1988) qui, en amont des analyses réalisées sur leurs données, notamment l'analyse factorielle, ont transformé ces données de sorte à obtenir ce qu'ils appellent un « *difference score* » (p. 19), soit ce qui, dans ce travail, est qualifié d'écart 1. Celui-ci est, en effet, obtenu en soustrayant l'évaluation des attentes (A) à celle de la perception (P) et ce, pour chaque item ($P - A$). C'est donc sur base de ces écarts relatifs aux 21 items qu'une investigation des dimensions latentes fut menée. Puisque le questionnaire a été construit sur base des échelles proposées par Udo et al. (2011) et Sumi et Kabir (2021), une analyse factorielle exploratoire (EFA) devrait potentiellement permettre d'extraire des 21 items, les six dimensions retenues qui, théoriquement, constituent la qualité perçue de l'e-learning : empathie (4 items), assurance (4 items), réactivité (3 items), fiabilité (3 items), design du site web (4 items) et contenu d'apprentissage (3 items).

Pour que les items mesurés forment les six constructions sous-jacentes attendues, il faut que ceux qui composent théoriquement une même dimension de la qualité perçue soient liés entre eux plutôt qu'avec le reste des items. La matrice de corrélation disponible en Annexe I.1 donne un aperçu de la force de la relation entre les variables. Une lecture ligne par ligne permet de visualiser, pour chaque item, en rouge clair, les coefficients de corrélation qui sont supérieurs à la valeur minimale des coefficients qui caractérisent les relations entre l'item et ceux appartenant à la même dimension prédéfinie (en vert). Ceux présentés en rouge foncé sont supérieurs à la valeur maximale des coefficients en vert. Les cases en rouge étant largement répandues au sein des lignes de la matrice, à l'Annexe I.1, qui correspondent à la dimension prédéfinie de l'assurance, il est probable que la structure des items extraite au moyen de l'EFA ne corresponde pas à celle attendue, en particulier pour cette dimension spécifique.

L'indice KMO qui caractérise les 21 scores d'écart est de 0,82 (voir Annexe I.2). Ainsi, 82 % de la variance est commune à ces items. Puisque cette valeur est supérieure au seuil de 0,5, l'indice est favorable à la réalisation d'une analyse factorielle sur ces variables. Le résultat du test de sphéricité de Bartlett (voir Annexe I.3) va également en ce sens puisqu'il s'avère être significatif avec une p-valeur inférieure à 0,0001 (Williams, Onsman & Brown, 2010).

Une règle d'extraction pour déterminer le nombre de facteurs extraits est le critère de proportion cumulée. Le nombre minimal de facteurs requis pour atteindre une valeur cumulée de 1 dans la dernière colonne du tableau de l'Annexe I.4 correspond au nombre de dimensions extraites. Dans ce cas, il s'agit de 5 facteurs. Cela confirme que la construction étudiée est bien multidimensionnelle (Zidda, 2021). Le « coude » identifié sur le diagramme de valeurs propres peut également indiquer le nombre de facteurs sous-jacents (Cattel dans Hoyle & Duvall, 2004). Le diagramme de l'Annexe I.5 indique que ce point correspondrait à une solution à 7 facteurs. Osborne (2014) suggère, lui, que la solution correspond plutôt au nombre de points situés au-dessus du coude, soit 6 facteurs. La solution optimale se trouverait donc entre 5 et 7 facteurs. Par conséquent, l'extraction de six dimensions semble être une solution acceptable.

Pour déterminer la structure d'une solution à six facteurs, la méthode de rotation orthogonale Varimax a été appliquée aux données et a produit les résultats visibles à l'Annexe I.6. Dans les études analysées par Izquierdo, Olea et Abad (2014) qui procèdent à l'élimination d'items sur base des résultats de l'EFA, un seuil variant de 0,3 à 0,5 est fréquemment utilisé pour identifier les variables qui ne sont pas suffisamment corrélées avec au moins un facteur. Le seuil le plus restrictif, soit 0,5, a été retenu pour application aux valeurs du tableau de l'Annexe I.6. Ceci implique la suppression successive de deux items dont la corrélation avec chacun des six facteurs ne dépasse pas 0,41 pour l'un et 0,35 pour l'autre. Il s'agit des items « *Les équipes pédagogiques étaient justes et impartiales dans la notation* » (GA2) pressenti comme appartenant à la dimension « assurance » et « *L'équipe pédagogique délivrait systématiquement de bonnes séances de cours en ligne* » (GF1) théoriquement lié à la dimension « fiabilité ». Un deuxième critère d'exclusion permet d'éliminer les variables qui ne sont pas "*des mesures pures d'une seule construction*" [traduction libre] (Hatcher & O'Rourke, 2014, p. 22) puisqu'elles présentent une corrélation significative avec plus d'un facteur (Hatcher & O'Rourke, 2014).

ETUDE QUANTITATIVE

Dans ce cas, les différences observées entre la valeur maximale et la seconde valeur la plus élevée du coefficient de corrélation entre chaque item et les six facteurs sont suffisantes pour justifier la conservation des items restants.

Après suppression des items GA2 et GF1, l'indice KMO et le test de sphéricité de Bartlett demeurent concluant avec, respectivement, une valeur de 0,81 et une p-valeur significative (voir Annexes I.7 et I.8). De nouveau, une solution à six facteurs est retenue et le tableau de l'Annexe I.9 permet d'en identifier la structure. Cette fois, aucun item ne doit plus être écarté. Les facteurs et les items qui les composent diffèrent légèrement des dimensions théoriques attendues, premièrement, de par la suppression des deux variables et, deuxièmement, en raison de la corrélation élevée entre l'item GA3 « *Les équipes pédagogiques répondaient à toutes les questions de manière approfondie* » et le facteur 1. Ce dernier est également le plus corrélé avec les trois items de la dimension prédéfinie « réactivité ». Ce résultat n'est pas surprenant puisque le fait de fournir systématiquement des réponses approfondies relèvent autant de la compétence des enseignants (Assurance) que de leur volonté à fournir les efforts nécessaires à une telle rigueur (Réactivité). Il semble, par conséquent, qu'il ne soit pas nécessaire de renommer la dimension en question puisque GA3 vient compléter les trois items originels en accord avec la définition de la dimension « réactivité ». L'Annexe I.10 présente les valeurs estimées finales des facteurs communs. Celles-ci varient de 39 à 63 % d'un item à l'autre. Il s'agit de la part de leur variance qui est prise en compte par la solution à six facteurs.

L'étape suivante consiste à tester la fiabilité des échelles de mesure au moyen de l'Alpha de Cronbach. La valeur prise par ce dernier permet de s'assurer que les items de chaque échelle sont cohérents et mesurent le même concept. Il est généralement admis qu'une valeur minimale acceptable pour l'Alpha de Cronbach est de 0,7. Les échelles testées présentent toutes un Alpha de Cronbach égal ou supérieur à cette valeur (de 0,70 à 0,82) à l'exception de la dimension « Assurance », composée de deux items seulement, qui présente une valeur brute de 0,65 et normalisée de 0,66 (voir Annexe I.11). La décision de conserver ces items a été prise en raison de la proximité avec la valeur seuil et du constat de Cortina (dans Field, 2009) qui fait remarquer que ce seuil dépend en réalité du nombre d'items qui composent l'échelle puisque l'Alpha de Cronbach a tendance à diminuer avec ce nombre.

Trois autres mesures composées de trois items chacune avaient été soumises aux étudiants en vue d'évaluer la qualité globale de l'e-learning, la satisfaction relative à celui-ci et les intentions comportementales. Les coefficients de corrélation des items entre eux (visibles dans les trois matrices de corrélation disponibles à l'Annexe I.12) sont tous significatifs et supérieurs à 0,5. Ce constat va dans le sens de notre hypothèse initiale que chaque groupe de trois items forme une seule dimension. Les indices KMO qui caractérisent chacun des trois groupes d'items (voir Annexe I.13) sont satisfaisants (i.e. > 0,5). Le résultat du test de sphéricité de Bartlett (voir Annexe I.14) l'est également puisqu'il permet d'entreprendre une analyse factorielle. Les critères de proportion cumulée (voir Annexe I.15) et les diagrammes des valeurs propres (voir Annexe I.16) des trois constructions attendues suggèrent tous d'extraire une seule dimension. Il s'agit donc de constructions unidimensionnelles. La corrélation entre chaque item et le facteur varie de 0,71 à 0,84 pour la qualité globale, de 0,68 à 0,87 pour la satisfaction et de 0,68 à 0,80 pour les intentions comportementales (voir Annexe I.17). Les valeurs estimées finales des facteurs communs sont toutes supérieures à 0,45 (voir Annexe I.17). En outre, les trois Alphas de Cronbach sont tous supérieurs à 0,82 (voir Annexe I.18). Cela soutient le caractère fiable des trois échelles.

Les analyses précédentes permettent d'entreprendre une réduction des données au moyen de la création de neuf nouvelles variables issues du calcul de la moyenne arithmétique des scores correspondant à chacun des items qui composent les dimensions extraites. Le tableau à l'Annexe I.19 offre un récapitulatif des variables créées et des items à partir desquels elles le sont. Les moyennes d'écart entre attentes et perceptions associées à chacune des six dimensions et reprises, par ordre croissant, dans la Table 3.2, permettent d'établir de premiers constats. Premièrement, ces moyennes sont toutes négatives, ce qui signifie que, pour chacune des six dimensions, l'expérience des étudiants est évaluée par ces derniers comme inférieure à leur niveau d'attentes. Bien que cette observation ne soit pas désirable, certaines dimensions sont plus problématiques que d'autres. L'empathie est associée

à l'écart moyen le plus important suivie par le contenu d'apprentissage, la fiabilité, la réactivité, le design du site web et enfin, l'assurance.

Variable	Libellé	N	Moyenne	Ecart-type
GE	Ecart 1 Empathie	134	-1,71	1,42
GC	Ecart 1 Contenu d'apprentissage	134	-1,42	1,16
GF	Ecart 1 Fiabilité	134	-1,38	1,30
GR	Ecart 1 Réactivité	134	-1,15	1,30
GW	Ecart 1 Design du site web	134	-0,95	1,14
GA	Ecart 1 Assurance	134	-0,68	1,08

Table 3.2 - Présentation, par ordre croissant, des moyennes d'écarts 1 associées aux six dimensions extraites.

Il est également intéressant de s'attarder sur le caractère significatif ou non de ces écarts entre attentes et perception des étudiants. Le test de Student ou test-t pour échantillon unique suppose que les données testées suivent une distribution normale (Navarro, 2022). Afin de déterminer si cette condition d'application est rencontrée, un test de Shapiro-Wilk a été mené sur les six variables (voir Annexe J.1). Cinq d'entre elles présentent des p-valeurs inférieures à un seuil de signification de 5 % qui implique le rejet de l'hypothèse de normalité de la distribution des données. Seul l'écart relatif à l'empathie présente une statistique de test, W, de 0,99 associée à une p-valeur de 0,52 et donc supérieure à 0,05 qui ne permet pas de rejeter l'hypothèse que la variable suit une distribution normale (Choueiry, s. d.). Puisque la plupart des variables ne répondent pas à la condition de normalité nécessaire au test-t, un test des rangs signés de Wilcoxon a été choisi comme alternative puisqu'il ne fait aucune hypothèse quant à la distribution des données (Navarro, 2022). Puisque les p-valeurs du test sont toutes inférieures à 0,0001 (voir le troisième tableau des Annexes J.2.1 à J.2.6), il peut être conclu que le niveau d'attentes est systématiquement significativement supérieur au niveau d'expérience perçu par les étudiants pour chacune des six dimensions. Il semble donc exister une vraie problématique au niveau des cours à distance délivrés à l'UNamur puisque l'expérience des répondants ne rencontre pas leurs attentes.

3.3.2.3 Tests des hypothèses H_1 à H_6

La création des variables correspondant aux six dimensions extraites et à la mesure globale de la qualité perçue de l'e-learning rend possible l'exécution du test nécessaire pour rejeter ou non les hypothèses H_1 à H_6 . Avant d'effectuer une régression linéaire multiple, une première étape consiste à investiguer la corrélation qui existe entre les six variables indépendantes qui sont l'empathie (GE), l'assurance (GA), la réactivité (GR), la fiabilité (GF), le design du site web (GW) et le contenu d'apprentissage (GC), la variable dépendante qui est la qualité globale perçue de l'e-learning (SQ) et les variables de contrôle qui sont l'âge, le genre, la faculté d'appartenance (Fac1) et le niveau d'étude lors du suivi des cours à distance (Level2). Ces variables de contrôle sont, en effet, pressenties comme pouvant éventuellement exercer une influence sur les variables dépendantes et indépendantes. Bien que les hypothèses ne portent pas directement sur l'impact de ces variables, leur ajout dans le modèle de régression linéaire garantit des estimations plus fiables pour les variables d'intérêt puisqu'elles seront tenues constantes. Les sept variables mesurées sur une échelle de Likert à sept points sont considérées comme des variables métriques tout comme l'âge. Ce n'est pas le cas des variables catégorielles que sont la faculté d'appartenance, le genre et le niveau d'étude. Pour être exploitables dans cette analyse, ces trois variables ont été transformées en variables binaires (voir Annexe K.1).

La matrice de corrélation de l'Annexe K.2 indique les coefficients de corrélation qui caractérisent les relations entre les variables du modèle. Bien que la variable dépendante (SQ) soit positivement et significativement corrélée avec les variables indépendantes du modèle (GE, GA, GR, GF, GW et GC), cette corrélation varie de 0,26 à 0,45 et ne dépasse donc pas 0,5. La corrélation la plus forte avec la variable dépendante concerne la dimension du contenu d'apprentissage suivie du design du site web (0,37) puis de la fiabilité (0,30). Par ailleurs, les six variables indépendantes sont positivement et significativement corrélées les unes aux autres, les plus corrélées étant l'empathie et la réactivité (0,55), l'empathie et la fiabilité (0,44) ainsi que la réactivité et la fiabilité (0,43). Les autres

ETUDE QUANTITATIVE

relations sont associées à des coefficients inférieurs à 0,39. En présence de multicolinéarité, les résultats de la régression pourraient s'en retrouver biaisés. De Bourmont (2012) indique que l'obtention d'un coefficient de corrélation supérieur à 0,5 induit un risque de multicolinéarité. La relation entre l'empathie et la réactivité est donc concernée. Par conséquent, ces variables seront traitées séparément dans deux régressions linéaires distinctes. Le facteur d'inflation de la variance (VIF) sera également intégré aux résultats de la régression en tant que second indicateur de multicolinéarité.

Les résultats de ces deux régressions sont résumés dans les Tables 3.3.1 et 3.3.2. Ainsi, pour les deux régressions, deux des six dimensions sont significatives à un seuil de 5 % puisque les p-valeurs associées à ces variables sont inférieures à 0,05. Il s'agit du design du site web et du contenu d'apprentissage. L'impact de la fiabilité est significatif seulement en considérant un seuil de 10 %. L'écart 1 relatif au contenu d'apprentissage est la variable qui présente le coefficient estimé le plus important (0,27) dans les deux régressions. Il s'agit donc de la dimension qui a le plus d'impact sur la qualité perçue de l'e-learning suivie par le design du site web (0,20 ou 0,19). La fiabilité est, elle, associée à un coefficient de 0,15. Le facteur d'inflation de la variance ne dépasse pas 1,61 pour les six dimensions présumées de la qualité de l'e-learning et atteint, au maximum, la valeur de 3,27 pour l'ensemble des variables et en considérant les deux régressions. Aucune de ces valeurs n'est supérieure ou égale au seuil de 10, ce qui est rassurant vis-à-vis de la problématique de multicolinéarité (De Bourmont, 2012). Enfin, les R-carrés des deux régressions sont de 0,35 tandis que leur version ajustée est de 0,27. Ainsi, 35 % de la variance de la variable dépendante (SQ) est expliquée par chacun des deux modèles.

Variable	Valeur estimée des paramètres	Valeur du test t	Pr > t	Valeur estimée normalisée	Inflation de variance	Variable	Valeur estimée des paramètres	Valeur du test t	Pr > t	Valeur estimée normalisée	Inflation de variance
Intercept	4,46	3,74	0,000	0,00	0,00	Intercept	4,26	3,51	0,001	0,00	0,00
GE	0,09	1,15	0,251	0,10	1,51	GA	0,09	1,03	0,305	0,09	1,28
GA	0,08	0,84	0,403	0,07	1,35	GR	0,09	1,09	0,278	0,10	1,56
GF	0,15	1,95	0,054	0,17	1,41	GF	0,15	1,93	0,057	0,17	1,43
GW	0,20	2,37	0,019	0,20	1,25	GW	0,19	2,22	0,028	0,19	1,29
GC	0,27	2,81	0,006	0,26	1,61	GC	0,27	2,86	0,005	0,27	1,59
Age	0,04	0,75	0,455	0,06	1,33	Age	0,05	0,91	0,366	0,08	1,38
Femme	0,23	1,00	0,318	0,09	1,46	Femme	0,22	0,95	0,346	0,08	1,46
Autre	-0,92	-1,20	0,231	-0,10	1,16	Autre	-0,95	-1,24	0,217	-0,10	1,16
Fac Eco	0,45	1,23	0,222	0,14	2,52	Fac Eco	0,46	1,25	0,215	0,15	2,53
Fac Sc	0,22	0,61	0,544	0,07	2,68	Fac Sc	0,25	0,67	0,504	0,08	2,69
Fac Méd	0,14	0,41	0,681	0,05	3,15	Fac Méd	0,19	0,53	0,599	0,07	3,27
Fac Philo	-0,37	-0,96	0,340	-0,11	2,26	Fac Philo	-0,36	-0,94	0,351	-0,10	2,26
Fac Droit	0,22	0,57	0,568	0,06	2,09	Fac Droit	0,22	0,56	0,576	0,06	2,09
Cycle 1	0,52	1,50	0,136	0,17	2,26	Cycle 1	0,50	1,43	0,156	0,16	2,24

Tables 3.3.1 et 3.3.2 - Résultats de la régression linéaire de la variable dépendante SQ sur les variables indépendantes GE, GA, GF, GW et GC (à gauche) et GA, GR, GF, GW et GC (à droite) ainsi que sur les variables de contrôle (Fac Eco = Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion, Fac Sc = Faculté des Sciences, Fac Méd = Faculté de Médecine, Fac Philo = Faculté de Philosophie et Lettres, Fac Droit = Faculté de Droit).

Ces conclusions amènent à rejeter certaines hypothèses énoncées précédemment. Puisque l'impact de l'empathie, de l'assurance et de la réactivité sur la variable dépendante n'est pas significatif, les hypothèses « *La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension Empathie.* » (H₁), « *La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension Assurance.* » (H₂) et « *La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension Réactivité.* » (H₃) sont rejetées. A l'inverse, les deux propositions suivantes ne le sont pas :

H₅ : La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension « Design du site web ».

H₆ : La qualité perçue de l'enseignement à distance est positivement influencée par l'écart 1 pour la dimension « Contenu d'apprentissage ».

Quant à l'hypothèse H₄, « *La qualité perçue de l'enseignement à distance n'est pas significativement influencée par l'écart 1 pour la dimension Fiabilité* », celle-ci est rejetée à un seuil de signification de 10 % mais ne l'est pas à un seuil de 5 %. Ainsi, en acceptant de tolérer un risque de 10 % de rejeter à tort l'hypothèse nulle alors que le coefficient est égal à zéro et donc que la variable n'a pas d'impact sur la qualité perçue, l'hypothèse H₄ peut être rejetée. L'effet positif de l'écart 1 relatif à la fiabilité sur la qualité perçue de l'enseignement à distance est marginalement significatif.

3.3.2.4 Test de l'hypothèse H₇

Dans leur étude, Udo et al. (2011) étaient parvenus à prouver que la satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'enseignement à distance (ST) joue un rôle médiateur dans la relation entre la qualité perçue de l'enseignement à distance (SQ) et leurs intentions comportementales consistant à poursuivre un tel enseignement (IC). Il est ici question de vérifier si cette médiation s'observe également dans le contexte spécifique des cours à distance délivrés à l'UNamur. Il est intéressant de déterminer de quelle façon ces trois variables interagissent de sorte à évaluer la manière dont un changement affectant la qualité perçue de l'e-learning peut affecter la satisfaction des étudiants et leurs intentions comportementales, deux variables clés pour les universités. La procédure Baron et Kenny (1986) est appliquée aux données de sorte à tester l'effet médiateur de la variable satisfaction. Baron et Kenny (1986) ont écrit qu'une variable médiatrice explique comment ou pourquoi certains effets se produisent, de sorte que le chemin causal vers la variable dépendante passe tout ou en partie par le médiateur (p. 1176).

Pour tester la médiation, les deux auteurs préconisent d'estimer trois modèles de régression. Le premier consiste à régresser la variable médiatrice du modèle (M) sur la variable indépendante (VI). Le second est une régression de la variable dépendante (VD) sur la variable indépendante tandis que, dans le troisième modèle, la variable dépendante est régressée sur la variable médiatrice et la variable indépendante (Baron & Kenny, 1986). Il s'agit donc d'estimer les trois équations suivantes (adaptées de Zidda, 2021) :

$$\begin{aligned} M &= \alpha_1 + \beta_1 \times VI + \text{erreur}_1 \\ VD &= \alpha_2 + \beta_2 \times VI + \text{erreur}_2 \\ VD &= \alpha_3 + \beta_3 \times VI + \beta_4 \times M + \text{erreur}_3 \end{aligned}$$

Dans ce cas précis, les trois équations précédentes peuvent être respectivement adaptées de la façon suivante :

$$ST = \alpha_1 + \beta_1 \times SQ + \text{erreur}_1 \quad (1)$$

$$IC = \alpha_2 + \beta_2 \times SQ + \text{erreur}_2 \quad (2)$$

$$IC = \alpha_3 + \beta_3 \times SQ + \beta_4 \times ST + \text{erreur}_3 \quad (3)$$

Pour conclure à une médiation, trois conditions doivent être remplies. Premièrement, l'impact de la variable indépendante sur le médiateur (β_1) doit être significatif. Deuxièmement, l'impact de la variable indépendante sur la variable dépendante (β_2) doit être significatif et, enfin, cela doit également être le cas de l'impact du médiateur sur la variable dépendante (β_4) (Baron & Kenny, 1986). Les résultats de la première régression caractérisée par l'équation (1) et présentés à l'Annexe L.1.1 indiquent un coefficient estimé β_1 positif et significatif de 0,88. Par conséquent, la première condition est remplie. La seconde condition est également rencontrée puisque la p-valeur du coefficient β_2 de l'équation (2) indique que celui-ci est significatif avec une valeur de 0,65 (voir Annexe L.1.2). En outre, le coefficient β_4 estimé à 0,92 est significatif et permet donc de valider la troisième condition (voir Annexe L.1.3). Comme le suggèrent Baron et Kenny (1986), lorsque les trois conditions sont remplies, l'impact de variable indépendante doit être moindre dans l'équation (3) par comparaison avec l'équation (2), c'est

en effet le cas puisqu'au contraire de β_2 dans l'équation (2), β_3 dans l'équation (3) n'est pas significatif à un seuil de 5 %. En effet, la p-valeur associée à celui-ci est de 0,15.

Il s'agit ensuite de déterminer si cette médiation est complète ou partielle. Cela dépend du caractère significatif ou non du coefficient β_3 dans l'équation (3) (Baron & Kenny, 1986). Puisque celui-ci n'est pas significatif et donc que l'effet de la variable indépendante n'est pas significatif lorsque l'on contrôle la variable médiatrice, il peut être conclu qu'il s'agit vraisemblablement d'une médiation complète. D'après Vandenaebelle (2009), « Cela implique que l'effet entre la variable indépendante et la variable dépendante se produit par le biais de la variable médiatrice. » (p. 21). Une dernière étape consiste à déterminer si l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante passant par la variable médiatrice ($\beta_1 \times \beta_4$), ce que l'on appelle « l'effet indirect » (Baron & Kenny, 1986), est significatif. Pour s'en assurer, la méthode du bootstrap a été appliquée aux données et ce, au moyen de la macro créée par Hayes pour SAS. Cette méthode ne repose pas sur l'hypothèse d'une distribution normale des données comme c'est le cas pour le test de Sobel. Dans ce cas, 10 000 échantillons ont été générés. Puisque la valeur de zéro n'appartient pas à l'intervalle de confiance à 95 % ainsi généré (voir Annexe L.2), il peut être conclu que l'effet indirect est significativement différent de zéro et que la médiation existe avec un niveau de confiance de 95%. L'hypothèse H_7 n'est donc pas rejetée : « La satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'enseignement à distance joue un rôle médiateur dans la relation entre la qualité perçue de l'enseignement à distance et les intentions comportementales des étudiants ».

Au-delà de confirmer l'hypothèse de médiation, la démarche a permis de mettre en lumière une médiation complète de la satisfaction des étudiants vis-à-vis des cours à distance sur la relation entre la qualité perçue de ces cours et leurs intentions comportementales (voir Figure 3.1). Les résultats des tests des hypothèses 1 à 7 sont résumés au moyen des Figures 3.2.1 et 3.2.2.

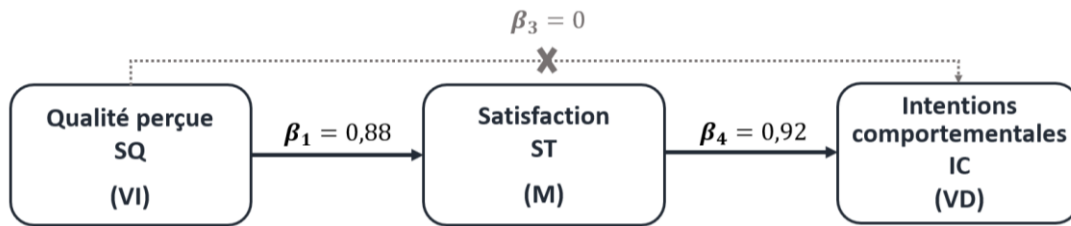


Figure 3.1 : Schéma de la médiation complète adapté de Zidda (2021).

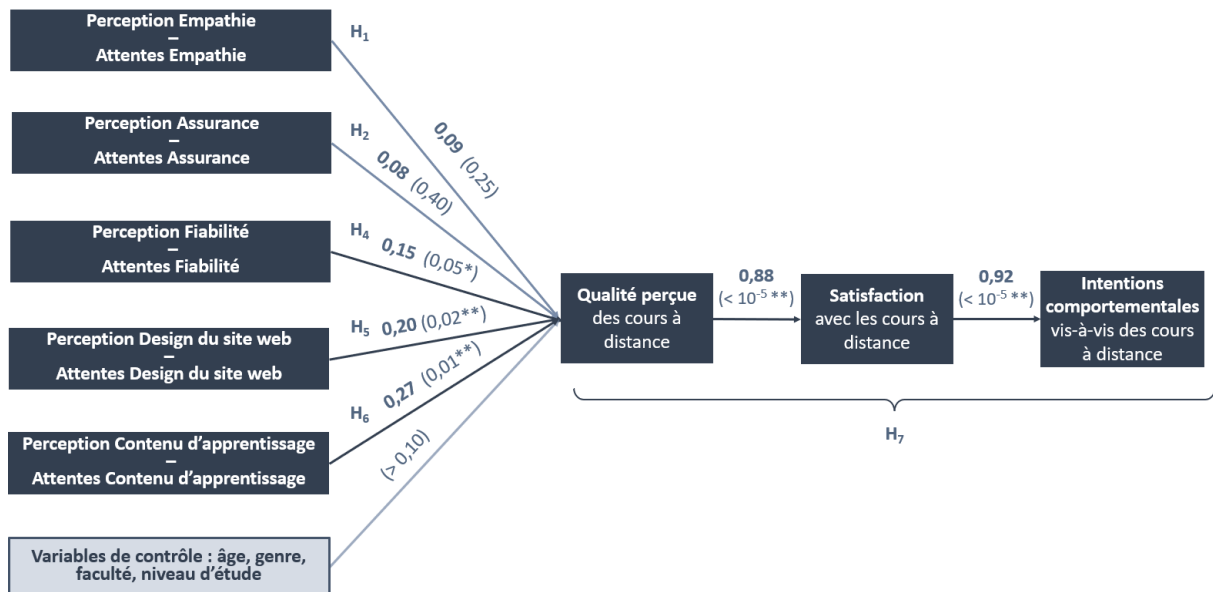


Figure 3.2.1 - Modèle de recherche avec coefficients et p-valeurs (entre parenthèses) lorsque l'écart 1 relatif à la réactivité est omis, le niveau de significativité à 5 % est indiqué au moyen de deux étoiles (**) et celui à 10 % au moyen d'une étoile (*).

ETUDE QUANTITATIVE

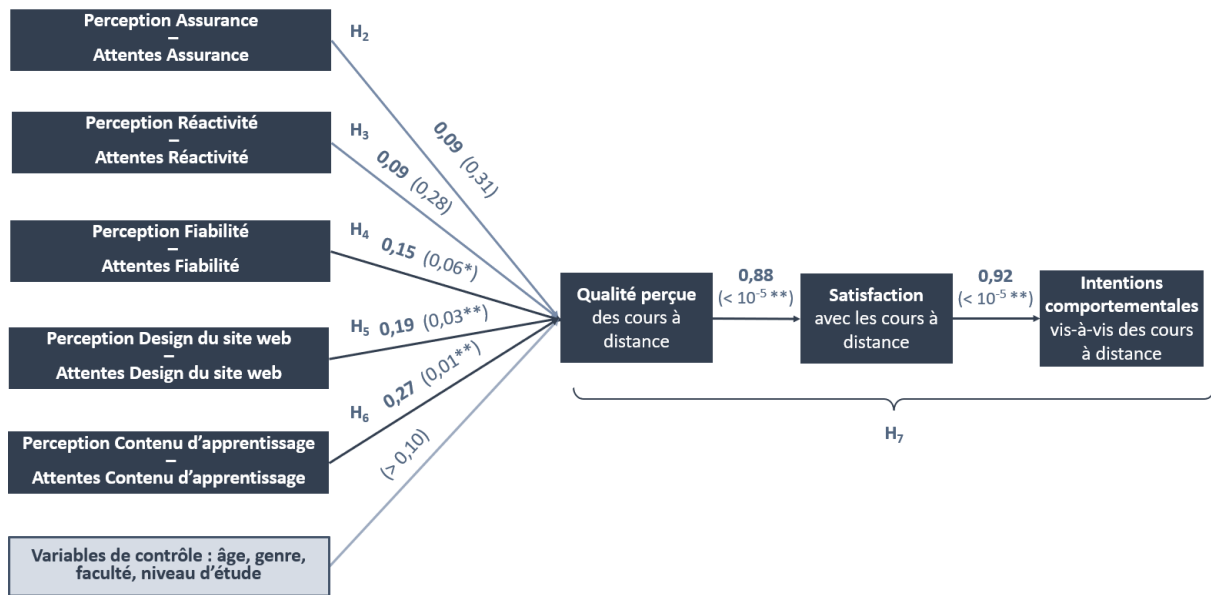


Figure 3.2.2 - Modèle de recherche avec coefficients et p-valeurs (entre parenthèses) lorsque l'écart 1 relatif à l'empathie est omis, le niveau de significativité à 5 % est indiqué au moyen de deux étoiles (**) et celui à 10 % au moyen d'une étoile (*).

3.3.2.5 Effets des variables socio-démographiques

Des tests ont également été menés pour déterminer de quelle façon certaines variables socio-démographiques influencent les relations entre les variables ou l'évaluation de celles-ci. Le développement de ces tests est disponible à l'Annexe M. Ces résultats ne permettent pas d'orienter, dans un second temps, la sélection des profils d'intervenants de l'analyse qualitative.

3.3.3 Analyse au niveau des items

3.3.3.1 Ecarts entre attentes et perception des étudiants

Après avoir travaillé au niveau des dimensions extraites, il semble intéressant d'investiguer les écarts au niveau des items comme l'ont fait Makoe et Nsamba (2019) dans leur étude de l'écart entre attentes et perception des étudiants vis-à-vis des services de support à la qualité et Peiró, Martínez-Tur et Ramos (2005) qui, après avoir discuté leurs résultats au niveau des dimensions, ont proposé une analyse des écarts entre clients et employés au niveau de chaque item individuellement. En ce qui concerne l'écart 1, un test de Shapiro-Wilk a été appliqué à chacune des 42 variables (les 21 items relatifs aux attentes et les 21 items relatifs aux perceptions) afin de déterminer quel test est approprié pour évaluer la significativité des écarts entre items correspondants. L'hypothèse de normalité des données ayant été rejetée pour les 42 variables en raison de p-valeurs systématiquement inférieures à 0,0001, le test des rangs signés de Wilcoxon a été choisi pour les raisons explicitées précédemment.

Le tableau de l'Annexe N présente les écarts 1 relatifs à chacun des items et triés par ordre croissant de sorte qu'au plus l'item en question se situe dans le haut du tableau, au plus l'excès des attentes sur la perception est important. On observe ainsi que l'item le plus problématique concerne le manque de systématique dans le fait de délivrer de bonnes séances de cours à distance. Les items suivants appartiennent pratiquement tous à la dimension de l'empathie à l'exception du troisième item qui n'est autre que la qualité de la structure du contenu d'apprentissage. Les écarts 1 varient donc de -0,51 pour l'item relatif à la conviction que les équipes pédagogiques ont une expertise dans la matière à -2. Le test des rangs signés de Wilcoxon a toutefois révélé que, pour tous les items, les scores attribués aux attentes sont significativement supérieurs à ceux attribués aux perceptions. Les conclusions sont identiques à celles obtenues au moyen d'un test paramétrique plus puissant, à savoir un test de Student apparié, toutefois inadéquat étant donné le rejet de l'hypothèse de normalité.

3.3.3.2 Profil des répondants - Enseignants

Jusqu'à présent, les données récoltées auprès des enseignants n'ont pas encore été évoquées. Le résumé des statistiques descriptives pour les variables métriques du questionnaire, disponible à l'Annexe O.1, fournit un premier aperçu des données récoltées ainsi qu'une occasion de détecter une erreur d'encodage : dans ce cas, rien d'inhabituel. Leur écart-type varie de 0,35 à 1,43 et leur moyenne de 5 à 6,86 sur une échelle de 7. En termes d'attentes estimées, la moyenne la plus élevée (6,86) est associée à l'item « *L'équipe pédagogique devrait être juste et impartiale dans la notation.* ». Pour la perception de l'expérience, il s'agit de « *Je suis convaincu(e) que les équipes pédagogiques avaient une expertise dans la matière.* » (6,49). Les items associés aux moyennes les plus faibles sont « *L'équipe pédagogique devrait comprendre les besoins individuels des étudiants.* » (5,84) pour les attentes des étudiants et « *La plateforme de cours était attrayante et bien conçue.* » (5,00) pour leur perception. Il est intéressant de constater qu'entre les étudiants et les enseignants, l'item évalué, en moyenne, comme générant le moins d'attentes de la part des étudiants est le même, il s'agit de la compréhension de leurs besoins individuels.

L'ancienneté des enseignants varie entre 2 et 40 ans avec environ 15 ans d'expérience en moyenne. Les tables de fréquences des variables non métriques consultables à l'Annexe O.2 donnent un aperçu du profil des enseignants interrogés. Tout d'abord, 93 % d'entre eux sont encore actuellement enseignants à l'UNamur. Les enseignants principalement rattachés à la faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion sont les plus nombreux à avoir participé à l'enquête (25,6 %) suivi de ceux de la faculté d'Informatique et de Droit (18,6 % chacun), de la faculté de Philosophie et Lettres (16,3 %), des Sciences (11,6 %) et enfin de Médecine (9,3 %). Par ailleurs, 55,8 % des enseignants interrogés ont enseigné à distance en bloc 1 de Bachelier et la même proportion en bloc 3 de Bachelier. En ce qui concerne le bloc 2, c'est 53,5 % d'entre eux qui y ont donné ou organisé des cours à distance. Une moindre proportion (30,2 % pour le bloc 1 de Master et 23,3 % pour le bloc 2 de Master) est concernée par des cours à distance délivrés à des étudiants de 2^{ème} cycle. Seul 14 % des répondants ont expérimenté l'enseignement à distance antérieurement à la pandémie de COVID-19. Enfin, on observe un déséquilibre en ce qui concerne les genres mais qui se caractérise, cette fois, par une représentation plus importante des hommes (63 %) que des femmes (37 %). Ce déséquilibre est similaire à celui qui touche le personnel académique de l'UNamur avec environ 31 % de femmes et 69 % d'hommes⁸.

Il est intéressant de prêter attention aux méthodes d'enseignement à distance auxquelles les enseignants ont eu recours. Ainsi, il apparaît, des tables de fréquence à l'Annexe O.2.6, que 67 % d'entre eux ont proposé au moins une fois un enseignement en ligne sous forme de séances de cours synchrones et enregistrées. Cette proportion diminue à 35 % pour les cours proposés en différé sous forme de vidéo, à 16 % pour les cours en autoapprentissage complété(s) par des séances de questions-réponses et à seulement 9 % pour la même méthode mais sans disposer de telles séances annexes.

3.3.3.3 Tests des hypothèses H_8 et H_9

La comparaison des scores attribués par les étudiants et les enseignants ne sera considérée qu'au niveau des items. En effet, le nombre de réponses récoltées auprès des enseignants ne permet pas d'effectuer une analyse factorielle sur ces données et ainsi de les réduire de sorte à pratiquer des analyses au niveau des dimensions extraites. Hair et al. (dans Williams et al., 2010) parlent, en effet, d'un échantillon de minimum 100 observations pour qu'une analyse factorielle puisse être valablement pratiquée. Dans un premier temps, les écarts 2 seront donc calculés, pour chaque item, en soustrayant la moyenne des scores qui leur a été attribuée par les étudiants en termes d'attentes de la moyenne des scores rapportée par les enseignants en termes d'attentes présumées des étudiants. Dans un second temps, les écarts 3 seront calculés, pour chaque item à nouveau, en soustrayant, cette fois, la moyenne des scores attribuée par les enseignants en termes de perception présumée des étudiants à l'évaluation moyenne des étudiants de leur expérience vis-à-vis de chaque item. Le sens de ces soustractions se justifie par une volonté de conserver une certaine logique entre les trois types d'écart de sorte qu'un

⁸ Chiffres pour l'année 2021 issus du « Rapport sur l'égalité de genre à l'Université de Namur » datant de 2020-2021.

écart négatif soit toujours associé à un constat problématique. En effet, pour l'écart 2, un écart négatif et significatif est synonyme de sous-estimation des attentes des étudiants par les enseignants tandis que, pour l'écart 3, cela indique une surestimation de l'expérience des étudiants par les enseignants.

Afin de déterminer si la distribution des variables permet l'utilisation d'un test-t de Student pour échantillons indépendants ou d'un test-t de Welch dans le cas où les variances des deux échantillons seraient inégales, il convient de réaliser un test de Shapiro-Wilk. Ce dernier a déjà été appliqué sur les données des étudiants pour les 42 items d'attentes et de perception. Cette fois, l'hypothèse de normalité des données est testée sur les données des enseignants. Les p-valeurs associées aux statistiques de ces tests étant toutes inférieures à un seuil de signification de 5 %, il peut être établi qu'aucune de ces variables ne présente une distribution normale. Elles ne peuvent donc pas faire l'objet d'un test-t de Student pour échantillons indépendants ou d'un test-t de Welch. C'est donc un test U de Mann-Whitney, une alternative qui ne nécessite pas une distribution normale des données (Nachar, 2008), qui a été appliqué à la comparaison des attentes entre étudiants et enseignants (écart 2) ainsi qu'à la comparaison de leur perception respective de l'expérience des étudiants (écart 3). Les résultats de ces tests et les écarts 2 et 3 relatifs à chaque item triés par ordre croissant sont visibles aux Annexes P.1 et P.2 respectivement.

Dans le tableau de l'Annexe P.1, on observe quelques écarts 2 négatifs (4 items) quand la majorité (17 items) de ceux-ci sont positifs. Toutefois, le test U de Mann-Whitney ne présente des p-valeurs significatives que pour les items « *L'équipe pédagogique devrait être juste et impartiale dans la notation* » et « *Je suis convaincu(e) que l'équipe pédagogique devrait avoir une expertise dans la matière* ». C'est donc uniquement pour ces deux items que l'hypothèse nulle de distributions égales entre les deux groupes peut être rejetée (Nachar, 2008) et qu'il peut être conclu à une supériorité de leur évaluation par un échantillon par rapport à l'autre. Dans ce cas, il apparaît que les enseignants surestiment significativement les attentes des étudiants concernant leur équité et impartialité dans la notation et vis-à-vis de la conviction qu'ils possèdent une expertise dans la matière. En ce qui concerne les autres items, l'hypothèse que les distributions des deux groupes sont égales n'a pas pu être rejetée. Par conséquent et en moyenne, les enseignants estiment correctement voire surestiment les attentes de leurs étudiants. Les conclusions sont similaires à celles obtenues au moyen d'un test paramétrique plus puissant, à savoir un test de Student pour échantillons indépendants ou un test-t de Welch, à l'exception des items AR1 et AW4. Ces tests sont toutefois inadéquats étant donné le rejet de l'hypothèse de normalité. Ce constat amène clairement à rejeter l'hypothèse H_8 : « *Le niveau d'attentes des étudiants surpasse significativement la perception que les enseignants en ont* ».

Les écarts 3, présentés à l'Annexe P.2, sont pratiquement tous négatifs (19 items sur 21). Cela signifie que les enseignants ont, en moyenne, mieux évalué l'expérience des étudiants que ne l'ont fait ces derniers pour la quasi-totalité des items. Le test U de Mann-Whitney a permis d'écarter l'hypothèse de distribution égale entre les deux échantillons pour 18 items sur 21. Les trois variables non concernées par cette différence significative portent toutes sur des caractéristiques de la plateforme de cours : son attractivité et son design, sa rapidité et sa facilité d'utilisation. Pour celles-ci, il semble, qu'en moyenne, les enseignants évaluent avec justesse l'expérience des étudiants. Les conclusions sont identiques à celles obtenues au moyen d'un test paramétrique plus puissant, à savoir un test de Student pour échantillons indépendants ou un test-t de Welch, toutefois inadéquats étant donné le rejet de l'hypothèse de normalité. Parmi les 18 items, la surestimation moyenne des enseignants la plus importante concerne la préoccupation sincère des équipes pédagogiques pour les étudiants. Elle est suivie par la volonté des équipes pédagogiques à faire tout leur possible pour aider les étudiants puis par leur compréhension des besoins individuels des étudiants. L'hypothèse H_9 qui stipule que « *La perception des enseignants de l'expérience des étudiants surpasse significativement la perception que les étudiants en ont* » n'est rejetée que pour les trois items mentionnés précédemment.

4. Étude qualitative

4.1 Méthodologie

Dans ce travail, l'étude qualitative est envisagée comme un moyen de comprendre la façon dont les étudiants et les enseignants ont évalué les attentes et les perceptions des étudiants et de mettre en lumière des problématiques concrètes et des leviers d'action mobilisables pour la formulation de recommandations. En effet, l'étude quantitative a mis en lumière des écarts significatifs entre attentes et expérience des étudiants avec les cours à distance ainsi qu'entre leur évaluation de leur expérience et celle soumise par les enseignants. Le simple constat d'une telle problématique gagne toutefois à être approfondi. L'objectif d'une étude qualitative réalisée auprès des étudiants est donc de répondre aux sous-questions de recherche suivantes : « *Comment améliorer la perception des étudiants de l'UNamur vis-à-vis des dimensions théoriques de la qualité des services d'apprentissage à distance ?* » et « *Quelle(s) autre(s) dimension(s) non investiguée(s) influence(nt) la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* ». Cette deuxième question découle, elle, du constat de l'analyse quantitative qui a révélé peu de variables explicatives significatives et donc un modèle qui gagnerait à être enrichi. En ce qui concerne les enseignants, la finalité est d'approfondir la question « *Quels sont les ajustements de la perception des enseignants qui contribuent à réduire les discordances qui peuvent affecter l'évaluation des services d'enseignement à distance ?* » tout en mettant en avant les obstacles qui empêchent les enseignants de fournir un service à la hauteur des attentes de leurs étudiants.

La population concernée par l'étude qualitative est donc la même que pour l'étude quantitative, soit les individus ayant expérimenté l'enseignement à distance entre septembre 2020 et janvier 2022 et qui sont/étaient enseignants à l'UNamur ou étudiants de premier ou second cycle dans cette université. Parmi les méthodes de collecte de données en recherche qualitative, celle des entretiens individuels approfondis et semi-structurés a été préférée aux groupes de discussion. Ces derniers sont davantage pertinents lorsqu'il s'agit de stimuler la créativité, de générer de nouvelles idées tandis que les interviews individuelles sont privilégiées lorsqu'il est question de comprendre un phénomène, une opinion, etc. (Steils, 2020). Dans ce cas précis, l'étude qualitative a pour objectif d'approfondir, de comprendre et de confirmer ou non les résultats obtenus au moyen de l'analyse quantitative. Dans ce contexte, générer des interactions entre participants à l'étude ne semble pas nécessaire.

En ce qui concerne le recrutement de participants parmi les étudiants et enseignants de l'UNamur pour un entretien individuel, les répondants de l'étude quantitative étaient invités, en fin de questionnaire, à faire connaître leur intérêt pour une participation ultérieure à l'étude qualitative. Ainsi, une liste de contacts intéressés a pu être établie. Par chance, un nombre suffisant d'enseignants s'était montré intéressé et une sélection a pu être opérée de sorte à contacter des profils relativement diversifiés en termes de faculté d'enseignement, de genre ou encore de fonction/titre (Professeur, Professeur invité, assistant, etc.). Ainsi, six enseignants dont les profils sont présentés dans la Table 4.1.1 ont pu être recrutés au moyen d'une méthode d'échantillonnage non-probabiliste dite d'échantillonnage au jugé puisque les participants ont été sélectionnés et contactés personnellement sur base du jugement du chercheur qui estimait que leur profil d'enseignement complétait adéquatement la liste des profils à interroger (Marshall, 1996).

La démarche a rencontré moins de succès auprès des étudiants et il a donc été nécessaire d'envisager une alternative afin d'en recruter davantage. A nouveau, il existait une volonté de diversifier les profils selon la faculté, le niveau d'étude et le genre. Ainsi, 56 individus récemment actifs au sein de groupes Facebook et Discord d'étudiants de l'UNamur de différents niveaux d'étude et types de formation (ex. « *Master 1 Pharma Unamur* », « *Philo & Lettres bac 2 Namur* », « *Bac1 droit – UNamur 2021/2022* », etc.) ont été identifiés et contactés par messages privés de sorte à obtenir l'accord d'étudiants spécifiquement issus des différents groupes sélectionnés. L'objectif était de parvenir à un échantillon comportant au moins un étudiant de chaque faculté et, les étudiants de deuxième cycle étant moins nombreux, au moins un étudiant de deuxième cycle au sein des deux plus grandes facultés (sciences économiques, sociales et de gestion et médecine), le tout en tentant de respecter un certain

ETUDE QUALITATIVE

équilibre entre hommes et femmes. Au final, ce sont 12 étudiants qui ont accepté de participer à un entretien individuel. La Table 4.1.2 présente leur profil respectif. Il s'agit, comme pour les enseignants, d'un échantillonnage au jugé puisque les intervenants ont été sélectionnés et contactés personnellement sur base du jugement du chercheur qui estimait que leur faculté et niveau d'étude complétaient adéquatement la liste des profils à interroger (Marshall, 1996).

Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion	Faculté des Sciences	Faculté de Médecine	Faculté de Droit	Faculté de Philosophie et Lettres	Faculté d'Informatique
Enseignante A Maître de conférence en M1-M2-HA Enseignant B Professeur invité en M1 Enseignante D Maître de langues en B1-B2-B3	Enseignant C Professeur en B2-B3-M1-M2		Enseignant E Professeur en B1-B2-B3		Enseignante F Assistante en B1-B2-B3

Table 4.1.1 - Matrice des profils d'enseignant de l'étude qualitative accompagnés de leur fonction et des niveaux d'étude dans lesquels ils enseignent (B1 = Bloc 1 de Bachelier, B2 = Bloc 2 de Bachelier, B3 = Bloc 3 de Bachelier, M1 = Bloc 1 de Master 1, M2 = Bloc 2 de Master, HA = Horaire adapté).

	Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion	Faculté de Droit	Faculté de Médecine	Faculté d'Informatique	Faculté des Sciences	Faculté de Philosophie et Lettres
2 ^{ème} cycle (Master)	Etudiante A M2 Gestion	-	Etudiante B M2 Pharmacie	-	-	-
1 ^{er} cycle (Bachelier)	Etudiante C B3 Economie et Gestion	Etudiante D B3 Droit Etudiante E B2 Droit	Etudiante F B3 Pharmacie Etudiant G B1 Médecine	Etudiant H B3 Informatique Etudiant I B2 Informatique	Etudiante J B3 Vétérinaire Etudiante K B2 Biologie	Etudiant L B1 Philosophie

Table 4.1.2 - Matrice des profils d'étudiants de l'étude qualitative (B1 = Bloc 1 de Bachelier, B2 = Bloc 2 de Bachelier, B3 = Bloc 3 de Bachelier, M1 = Bloc 1 de Master, M2 = Bloc 2 de Master ; les entretiens réalisés avec les profils inscrits en noir ne sont pas analysés dans ce travail).

Il semble nécessaire d'apporter un éclairage quant au profil de l'auteur ayant réalisé les entretiens individuels (Adu, 2016). En effet, il s'agit d'une étudiante de deuxième cycle au sein de la faculté des sciences économiques, sociales et de gestion de l'UNamur. Ayant elle-même expérimenté les cours à distance au sein de cette institution, elle fait partie de la population étudiée dans ce travail.

Sa connaissance du contexte est un atout en ce qu'elle permet une meilleure compréhension des réponses apportées par les intervenants. La propension du profil de l'auteur à induire un climat de confiance propice à l'expression des personnes interviewées ou, au contraire, à générer un biais est laissée à l'appréciation du lecteur.

Dans leur article visant à diriger les chercheurs vers une estimation adéquate du nombre d'interviews à réaliser qui précède la collecte de données, Guest, Bunce et Johnson (2006) concluent que douze interviews sont suffisantes pour atteindre un phénomène de saturation. Cela signifie que les auteurs ont constaté qu'au-delà de douze interviews, aucune nouvelle information et aucun nouveau thème ne semble émerger des données collectées. L'atteinte d'un tel point de saturation est un critère utilisé dans de nombreuses études pour définir la taille requise d'un échantillon au jugé (Guest et al., 2006). Bien que n'étant pas contraint de fixer préalablement le nombre d'interviews à mener, il a été établi qu'un minimum de douze interviews seraient ainsi réalisées auprès des étudiants de l'UNamur. Toutefois, suite au constat d'un effet de saturation au-delà de dix interviews, seuls dix entretiens ont été retranscrits et peuvent être consultés à l'Annexe Q.1. Les deux interviews qui n'ont pas été retranscrites concernent les profils indiqués en noir (les étudiants C et K) dans la Table 4.1.2. Ces deux intervenants ne semblent, en effet, pas avoir apporté d'éléments nouveaux. Pour des raisons de faisabilité, ces interviews n'ont donc pas été retranscrites et ne seront pas utilisées pour les analyses ultérieures. Les entretiens avec les étudiants ont été réalisés entre le 1 et le 10 mai et sont d'une durée moyenne d'environ 1h10.

Guest et al. (2006) constatent également que six interviews peuvent parfois s'avérer suffisantes pour développer des thèmes généraux issus d'un ensemble de codes. De plus, en considérant le déséquilibre existant en ce qui concerne la taille des populations d'étudiants et d'enseignants ainsi que les contraintes de faisabilité, la réalisation de six entretiens avec des enseignants nous a semblé acceptable et suffisante pour couvrir les différentes facultés et niveau d'enseignement. Les entretiens avec les enseignants ont été réalisés entre le 24 mai et le 10 juin et sont tous d'une durée d'environ 1h. Les six retranscriptions sont disponibles à l'Annexe Q.2.

4.2 Outil de récolte de données

Kallio et al. (2016) expliquent que, dans un guide d'entretien semi-structuré, on retrouve, d'une part, les thèmes principaux et, d'autre part, ce qu'ils qualifient de « questions de suivi ». Ces dernières peuvent être préparées ou spontanées et visent à favoriser la compréhension des thèmes tout en redirigeant l'entretien vers des sujets d'intérêt (Turner, 2010 ; Baumbusch, 2010 dans Kallio et al., 2016). Les auteurs évoquent également la possibilité de recourir à des questions constitutives d'un « échauffement » et abordant des sujets faciles, familiers pour détendre l'atmosphère et mettre en place un climat propice à l'expression des intervenants (Whiting dans Kallio et al., 2016). Enfin, sur base de leur revue d'articles, Kallio et al. (2016) suggèrent un développement dans lequel des thématiques plus complexes ou émotionnelles succéderaient à des thèmes dits « plus légers ».

4.2.1 Guide d'entretien - Etudiants

Le guide d'entretien utilisé pour apporter une certaine structure aux interviews menées auprès des étudiants est subdivisé en six parties (voir Annexe R.1). La première est l'introduction, elle permet d'annoncer les modalités de l'interview telles que sa durée et d'obtenir le consentement du répondant quant à l'enregistrement de l'entretien. La seconde partie concerne ce que nous assimilerons aux questions d'échauffement évoquées précédemment. Il s'agit de mettre à l'aise le répondant. Pour ce faire, le chercheur commence par se présenter et invite l'intervenant à faire de même. Celui-ci est mis en confiance au moyen de questions faciles relatives à son profil en tant qu'étudiant et à son degré d'expérience avec l'enseignement à distance. Les troisième et quatrième parties sont respectivement intitulées « Discussion générale » et « Discussion spécifique ». Il s'agit ici d'adopter une structure en entonnoir allant de questions générales à des questions spécifiques à chaque thème (Brod, Tesler & Christensen, 2009). Dans la discussion générale, les répondants sont amenés à expliciter leur opinion et

attentes vis-à-vis des cours à distance. Comme dans l'étude quantitative, il leur est demandé préalablement de répondre en ne considérant que les cours à distance suivis à partir de septembre 2020.

La discussion spécifique est subdivisée selon les dimensions présumées de la qualité perçue de l'e-learning. L'objectif est d'expliquer les écarts négatifs entre perceptions et attentes des étudiants établis dans l'étude quantitative. Les étudiants sont donc interrogés sur les pratiques mises en place par leurs enseignants qu'ils ont pu expérimenter dans un contexte d'enseignement à distance ainsi que sur leur opinion vis-à-vis de celles-ci. Chacune des six dimensions est investiguée à l'exception de l'Assurance. Cette exclusion s'explique par une volonté de conserver un guide d'entretien d'une longueur raisonnable et ce, en écartant la dimension qui semble la moins problématique puisqu'elle est associée à l'écart 1 le moins important et s'est révélée ne pas exercer une influence significative sur la qualité perçue. En accord avec l'observation de Kallio et al. (2016) de placer les questions plus exigeantes et émotionnelles en second lieu, la discussion spécifique commence avec les dimensions du design du site web et du contenu d'apprentissage et se termine avec les trois dimensions « empathie », « réactivité » et « fiabilité » dont le développement nous a semblé plus exigeant en termes de réflexion en raison de leur propension à porter sur des éléments moins manifestes.

L'item relatif au fait que les équipes pédagogiques délivrent systématiquement de bonnes séances de cours en ligne est présenté à part des cinq dimensions investiguées puisque l'analyse factorielle avait montré que celui-ci n'était suffisamment corrélé avec aucune des dimensions. L'analyse au niveau des items a toutefois révélé que cette proposition présente l'écart 1 moyen le plus négatif. Il semblait donc pertinent de prévoir une question spécifique permettant de déterminer l'origine de cette différence particulièrement marquée.

La cinquième partie peut être qualifiée de phase exploratoire en ce qu'elle vise à faire émerger l'ensemble des facteurs qui influencent la qualité perçue de l'enseignement à distance sans orienter la discussion vers l'une ou l'autre dimension préétablie. L'étudiant est libre d'évoquer les pratiques des équipes pédagogiques qui contribuent ou nuisent à sa perception de la qualité des cours à distance. Ainsi, de nouvelles dimensions qui ne font pas partie des six dimensions préétablies peuvent éventuellement se dégager des réponses apportées. Cette démarche est encouragée par la question « *Avez-vous quelque chose à ajouter que vous n'avez pas eu l'occasion d'exprimer précédemment ?* » au sein de la sixième partie, soit la conclusion de l'entretien.

4.2.2 Guide d'entretien - Enseignants

Le guide d'entretien utilisé pour interviewer les enseignants (voir Annexe R.2) est structuré au moyen des six mêmes parties décrites précédemment pour les étudiants. Le contenu de l'introduction, de la phase d'échauffement, de la discussion générale, de la phase exploratoire et de la conclusion est très similaire à celui du guide d'entretien des étudiants décrit précédemment. Toutefois, pour les questions relatives aux attentes vis-à-vis des cours à distance et des pratiques qui influencent la qualité perçue, il est bien sûr demandé aux enseignants d'exprimer l'opinion qu'ils estiment être celle des étudiants. Ceci permet une comparaison ultérieure avec les réponses des étudiants.

La partie « discussion spécifique » comporte une première série de questions qui ont pour but d'investiguer le point de vue des enseignants vis-à-vis des mêmes cinq dimensions discutées par les étudiants. Il s'agit d'évaluer le regard critique que les enseignants portent à la conformité de leurs pratiques avec les attentes de leurs étudiants et de déterminer ce qui les empêche éventuellement de rencontrer ces attentes. L'étude quantitative ayant révélé une surestimation, par les enseignants, de l'expérience des étudiants, une question générale quant à la façon dont les enseignants évaluent leur perception de cette expérience a été ajoutée. Dans un second temps et si le timing de l'entretien le permettait, deux questions plus spécifiques portant sur les deux items qui présentaient la surestimation la plus importante étaient soumises aux enseignants pour tenter d'en déceler la raison.

4.3 Construction de la grille de synthèse

Afin de permettre une analyse thématique du contenu des interviews, une grille de synthèse a été construite. Cette dernière résulte d'un ensemble de procédures. Tout d'abord, une codification des interviews a été entreprise, il s'agit d'attribuer un code, un label, à ce que Giannelloni et Vernet (2001) qualifient « *d'unité du discours* » (p. 98). L'objectif étant de mener une analyse thématique en repérant les thèmes identifiés par les intervenants comme structurant les attentes des étudiants ou influençant leur expérience avec les cours à distance et de classer ces éléments selon leur potentielle appartenance à une ou plusieurs des six dimensions de la qualité de l'e-learning. L'unité d'analyse choisie consiste en « *un groupe de phrases jugées équivalentes, car faisant référence à des situations, à des objectifs ou des concepts proches.* » (Giannelloni & Vernet, 2001, p.98), autrement dit, un thème (Giannelloni & Vernet, 2001).

L'ensemble des interviews ont donc été parcourues et un mot ou un groupe de mot a été assigné à chaque unité du discours traitant d'une thématique similaire. L'approche choisie pour attribuer ces labels est à la fois déductive et inductive, cette combinaison est la méthode la plus répandue selon Skjott Linneberg et Korsgaard (2019). Concrètement, il s'agissait principalement d'induire les codes directement à partir du discours des intervenants. Cette approche inductive a l'avantage de « *capturer la complexité et la diversité des données* » [traduction libre] (Skjott Linneberg & Korsgaard, 2019, p. 12). La méthode alternative a permis de relier certaines unités d'analyse directement aux concepts théoriques discutés précédemment, c'est-à-dire certaines dimensions théoriques de la qualité de l'e-learning ou certains de leurs items. Une couleur a également été assignée à chaque code de sorte que le vert indique un élément à la fois identifié comme positif par l'étudiant mais également expérimenté par celui-ci lors du suivi des cours à distance à l'UNamur. Le rouge identifie logiquement les expériences considérées comme négatives (voir Annexe Q.1). Au sein des entretiens avec les enseignants, la couleur verte indique les éléments que l'enseignant considère visiblement comme perçu positivement par les étudiants et négativement pour le rouge (voir Annexe Q.2). Les codes qui ne se rapportent pas à des extraits répondant à de telles conditions apparaissent en bleu. Chaque code ainsi créé a été défini pour en déterminer les contours. La liste des codes et de leur définition est consultable à l'Annexe S.1. Chaque extrait correspondant à un même code a été placé dans un tableau subdivisé par répondant.

Une seconde étape doit permettre de travailler les codes de sorte à aboutir à un nombre plus restreint de catégories ou de thèmes (Skjott Linneberg & Korsgaard, 2019). L'analyse des tableaux d'extraits et de la relation entre les codes, notamment par le fait de dénombrer les associations de codes (voir Annexe S.2), a permis de développer une grille d'analyse comportant 21 catégories issues des 42 codes initiaux. Celle-ci présente chaque intervenant en colonne et intègre une description de leur profil (niveau d'étude, faculté, expérience des cours à distance, etc.) dans ses premières lignes. Les autres lignes étant dédiées à chacune des 21 catégories dont 20 ont pu être rattachées aux thèmes de niveau supérieur correspondant aux six dimensions présumées de la qualité de l'e-learning. La matrice a été complétée par des extraits des interviews pour aboutir à une grille de synthèse telle que décrite par Giannelloni et Vernet (2001) (voir Annexe S.3.1). Cette façon d'organiser et de visualiser les données permet de faciliter l'analyse verticale et horizontale. La première consiste à analyser le discours d'un même répondant et ce, vis-à-vis des différentes catégories établies (Giannelloni & Vernet, 2001). Etant donné la structure de la grille de synthèse, il s'agit d'une analyse par colonne/répondant. La seconde adopte une approche transversale des différentes interviews en comparant le discours des intervenants au sujet d'un même thème (Giannelloni & Vernet, 2001). Il s'agit donc d'une analyse par ligne/catégorie.

Seule l'analyse horizontale sera développée dans ce travail. En effet, l'analyse verticale a une double finalité. Elle permet, d'une part, de relever l'ordre dans lequel les idées se succèdent. Autrement dit, l'agencement des catégories dans le discours d'un même répondant. D'autre part, la fréquence d'émergence des catégories ou leur absence est mise en lumière au sein de l'intervention d'un même interviewé (Giannelloni & Vernet, 2001). Toutefois, de nombreuses catégories ont fait l'objet d'un questionnement spécifique et ce dans un ordre préétabli. La présence d'un thème et sa position dans le discours sont davantage le fait de la structure et du contenu du guide d'entretien qu'une indication quant

à son importance pour l'intervenant. En ce qui concerne les catégories dont l'émergence est plus spontanée, elles ne manqueront pas d'être identifiées et développées dans l'analyse horizontale.

4.4 Développement des catégories à analyser

Avant toute analyse, les thèmes et sous-thématiques qui constituent la grille de synthèse (voir Annexe S.3.2) sont développés afin de permettre au lecteur une pleine compréhension des développements de l'analyse horizontale.

4.4.1 Empathie

En tant que dimension de la qualité des services en général, l'empathie avait été définie comme une attention particulière portée au client faisant l'objet d'un traitement personnalisé (Parasuraman, et al., 1988). Dans le contexte de l'enseignement à distance, elle relève du sentiment de l'étudiant de faire l'objet d'une attention particulière de l'institution (ou, dans ce cas, de l'enseignant) qui se soucie spécifiquement de ses besoins personnels. En effet, les étudiants, selon leur profil, sont confrontés à différents types de difficultés auxquelles le prestataire de service peut apporter une assistance adaptée (Sumi & Kabir, 2021).

La catégorie intitulée « Préoccupation(s) » se rapporte aux motivations, au principal souci des enseignants au sujet des étudiants ou des unités d'enseignement qu'ils délivrent à distance. Etant donné la définition de l'empathie, la catégorie « Personnalisation » relève de la propension des enseignants, telle que perçue par les étudiants ou rapportée par les enseignants, à offrir un accompagnement qui se décline au niveau individuel avec une attention spécifique aux besoins et difficultés de chacun. Pour la catégorie intitulée « Retours », il est question du souci de compréhension des équipes pédagogiques à l'égard de l'expérience ou des attentes des étudiants, des canaux mis en place pour obtenir ces retours et de l'éventuelle adaptation de leurs pratiques en fonction de ces retours.

4.4.2 Assurance

En tant que dimension de la qualité des services en général, l'assurance avait été définie comme l'aptitude du personnel à générer de la confiance et à se montrer courtois tout en affichant un niveau de connaissance adéquat (Parasuraman et al., 1988). Dans le contexte de l'enseignement à distance, il s'agit donc de la capacité des équipes pédagogiques à inspirer confiance aux étudiants, notamment au moyen d'une crédibilité qui repose sur leur connaissance et donc également leur capacité à répondre aux questions liées à leur domaine d'expertise (Parasuraman et al., 1988).

La catégorie intitulée « Compétence(s) » reprend les extraits relatifs aux connaissances et compétences des équipes pédagogiques utiles à l'enseignement à distance. L'ensemble des impressions et opinions des parties vis-à-vis des équipements, logiciels et connexions à disposition des enseignants et qui impactent l'expérience des étudiants avec les cours à distance est repris sous la catégorie « Environnement technologique des enseignants ». Dans le questionnaire initialement mis au point par Parasuraman et al. (1988), la dimension Assurance reprenait, en effet, l'item « *Les employés obtiennent le soutien adéquat de la part de ces firmes pour faire leur travail correctement* » (p. 40). La crédibilité et la confiance inspirées par les équipes pédagogiques semblent donc également reposer sur un matériel et des conditions adéquates à la diffusion de leur contenu d'apprentissage en ligne. Dans la même optique, le fait de disposer de suffisamment de temps à consacrer à l'enseignement à distance est une condition de base pour stimuler la confiance des étudiants dans la capacité des équipes enseignantes à fournir un service adéquat. Les éléments relatifs à cette contrainte de temps et à ses conséquences sont repris dans la catégorie « Contrainte de temps ». La capacité du personnel à générer la confiance et la courtoisie qu'implique cette dimension découle d'une certaine attitude des équipes pédagogiques qui affichent une motivation et un optimisme destiné à rassurer les étudiants vis-à-vis de l'enseignement qui leur est délivré. Les extraits relatifs à une telle attitude relèvent de la catégorie « Enthousiasme ».

4.4.3 Réactivité

En tant que dimension de la qualité des services en général, la réactivité avait été définie comme une exécution du service caractérisée par sa rapidité et la motivation de son personnel (Parasuraman et al., 1988). Dans le contexte de l'enseignement à distance, il est question, d'une part, de la volonté de l'enseignant à répondre aux sollicitations des étudiants et d'autre part, de fournir un retour rapide et utile à ces requêtes (Sumi & Kabir, 2021).

La catégorie intitulée « Sollicitations » se rapporte au traitement des sollicitations formulées par des étudiants à l'attention des enseignants, qu'il s'agisse d'éclaircissements quant à la matière enseignée requis en dehors des séances de cours ou d'autres demandes spécifiques. Les extraits qui soulignent un engagement, une volonté marquée des enseignants à apporter leur aide aux étudiants ou, au contraire, qui pointe un manque d'initiative de leur part sont repris sous la catégorie « Efforts ».

4.4.4 Fiabilité

En tant que dimension de la qualité des services en général, la fiabilité avait été définie comme la fidélité et l'exactitude qui caractérisent l'exécution du service (Parasuraman et al., 1988). Dans le contexte de l'enseignement à distance, la fiabilité consiste à délivrer un cours de façon cohérente et respectueuse des spécifications préalables de celui-ci (Sumi & Kabir, 2021).

Les catégories intitulées « Engagement – Modalités d'enseignement » et « Engagement – Modalités d'évaluation » se rapportent à la spécification préalable, par les enseignants à leurs étudiants, respectivement des modalités de délivrance des cours à distance ou des évaluations ainsi qu'à leur respect. Sous la catégorie « Cohérence » sont repris les éléments relatifs au maintien d'une certaine cohérence, dans la prestation du service. Il s'agit à la fois d'une cohérence, d'une constance au sein d'une même expérience de cours mais également d'une cohérence entre l'enseignement à distance et en présentiel. Dans ce deuxième cas, il s'agit d'extraits portants sur l'adaptation ou non de la prestation au contexte d'enseignement à distance ainsi que sur sa pertinence.

4.4.5 Design du site web

Dans le contexte de l'enseignement à distance, le design du site web avait été décrit par Sumi et Kabir (2021) comme englobant la mise en page du site web, son utilisation des médias, sa facilité d'utilisation ainsi que son contenu qui comprend ou non des informations utiles et précises. Dans le cas spécifique de l'UNamur, ce qui est ici désigné comme « site web » sera assimilé aux plateformes WebCampus et Microsoft Teams. En effet, il s'agit des deux plateformes dont l'usage est théoriquement répandu à tous les étudiants au moyen d'identifiants fournis par l'institution et qui constituent ainsi les deux solutions principales de délivrance d'un enseignement à distance synchrone ou asynchrone.

Une première catégorie intitulée « Sécurité » se rapporte à la protection des données, de l'image ou de la vie privée des utilisateurs qui caractérise ces deux plateformes. La catégorie « Fonctionnalités et interface », comme son nom l'indique, regroupe les extraits relatifs aux impressions et opinions des étudiants et enseignants quant aux fonctionnalités et au design de ces deux plateformes et à la façon dont les enseignants mobilisent leurs fonctionnalités. Là où la thématique « Traitement des requêtes » relève plutôt de la capacité des plateformes Microsoft Teams et WebCampus à exécuter les requêtes introduites par ses utilisateurs.

4.4.6 Contenu d'apprentissage

Dans le contexte de l'enseignement à distance, la dimension « contenu d'apprentissage » avait été décrite par Sumi et Kabir (2021) comme portant sur le partage de matériel pédagogique. Ce dernier étant caractérisé par sa disponibilité, son exactitude, son actualisation ou encore sa structure (Sumi & Kabir, 2021).

Une première catégorie intitulée « Richesse » regroupe les extraits relatifs à la diversité du contenu d'apprentissage et à l'appréciation des différents « types » de contenu (vidéo, diapositives, syllabus, etc.) tels que mobilisés par les enseignants. La catégorie « Structure » correspond à l'accessibilité des contenus d'apprentissage en termes de structuration, d'organisation. Sous la catégorie « Interactivité » sont repris les extraits qui se rapportent à une forme synchrone d'interaction entre étudiants et enseignants qui se manifeste par l'échange, la participation des étudiants pendant les séances de cours. Les éléments relatifs au caractère captivant des contenus d'apprentissage et de leur capacité à rediriger l'attention des étudiants vers la matière enseignée sont regroupés sous la catégorie « Attrait ». La thématique « Disponibilité » se rapporte à l'accessibilité du contenu d'apprentissage dans le temps et aux implications d'une telle disponibilité.

4.4.7 Contact humain

Une catégorie n'a pas pu être assimilée à l'une ou l'autre des six dimensions. Il s'agit de la catégorie « Contact humain » qui regroupe les extraits qui se rapportent à la dimension sociale et au sentiment d'être au contact d'autres individus.

4.5 Résultats

Dans les interviews, il ressort que plusieurs modes d'enseignement à distance ont été expérimentés par les intervenants à titre d'alternative aux séances de cours délivrées en présentiel, c'est-à-dire en classe ou en auditoire. L'ensemble des étudiants ont expérimenté un enseignement synchrone délivré via Microsoft Teams. Cinq étudiants l'identifient même comme étant le mode auquel ils ont été le plus fréquemment exposés. Seule l'étudiante J évoque le format asynchrone comme prépondérant. Cinq enseignants parmi les six interrogés témoignent avoir eu recours à un format synchrone via Microsoft Teams. L'un d'eux exprime avoir préféré délivrer ses cours via WebCampus, de sorte que ces derniers pouvaient être suivis en direct tout en restant disponibles ultérieurement mais sans possibilité pour les étudiants d'interagir avec l'enseignant durant la séance. Cette impossibilité d'échange synchrone justifie sa qualification de mode d'enseignement asynchrone selon les spécificités du format synchrone énoncées dans le chapitre 2 (Palupi, 2022). Enfin, parmi les modes d'enseignement asynchrone, sont également évoqués les fichiers audios, les vidéos et les enregistrements audios sur diapositives.

La majorité des étudiants interrogés préfère l'enseignement en présentiel par rapport à un enseignement à distance. Seules deux étudiantes en sciences pharmaceutiques (B et F) se sont montrées favorables au distanciel. Les enseignants se montrent davantage unanimes puisqu'ils expriment tous une supériorité de l'enseignement en présentiel sur celui à distance.

4.5.1 Empathie

Pour rappel, les étudiants ont été spécifiquement interrogés quant à leur évaluation des préoccupations des enseignants et au niveau de personnalisation des pratiques. En ce qui concerne les retours, la question « *Dans quelle mesure pensez-vous que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de votre opinion sur leurs pratiques et de votre expérience avec les cours à distance ?* » leur a été posée. Les enseignants, ont, eux, été interrogés quant à leur souci pour les besoins des étudiants et sur leur évaluation de la perception qu'ils ont de l'expérience de leurs étudiants.

4.5.1.1 Préoccupation(s)

Lorsque les étudiants s'expriment au sujet des préoccupations des équipes pédagogiques, ils évoquent un souci pour leur bien-être, leur motivation, l'intérêt suscité ainsi que pour les conditions d'apprentissage. Il semble qu'ils soient majoritairement favorables à des préoccupations qui ne se limitent pas au simple fait de délivrer la matière : « *Ça m'aidait de voir qu'il y avait une préoccupation pour notre santé, notre détermination.* » (Etudiant G).

Bien que certains étudiants semblent partagés dû aux pratiques parfois contrastées qu'ils ont observées, l'étudiante A, semble avoir une expérience relativement uniforme et peu empreinte des préoccupations diversifiées évoquées : « (...) *la plupart des profs n'ont pas vraiment tenu compte du bien-être des étudiants. (...) ils n'ont pas vraiment cherché à comprendre les craintes, les doutes (...)* », « *Moi, je pense honnêtement que tout ce qui leur importait c'était donner leur matière, tout simplement (...)* ». Il semble que, parmi les dix étudiants, seule l'étudiante A a un sentiment global d'un manque de préoccupation sincère pour les étudiants. Trois autres étudiants ne font pas part d'un ressenti marqué dans un sens ou l'autre. Toutefois, les six étudiants restants (B, D, E, G, H et L) semblent avoir, en général, perçu un souci des équipes pédagogiques à leur égard : « *Ils sont intéressés par le fait que les étudiant soient bien dans leurs études de pharmacie.* » (Etudiante B), « (...) *je pense que les professeurs, maintenant, ont été impactés aussi et font de leur mieux pour aider les étudiants vraiment à être bien, à faire en sorte qu'on suive, qu'on ne se décourage pas.* » (Etudiante E).

Lorsque les enseignants ont été interrogés quant à l'objet de leur préoccupation vis-à-vis des étudiants dans un contexte d'enseignement à distance, deux ont mis en avant l'implication des étudiants, que ce soit leur simple présence au cours ou le fait que ceux-ci travaillent. L'enseignante A évoque, elle, un souci pour l'accessibilité au cours et la capacité des étudiants à interagir. Deux enseignants identifient l'intérêt, l'attrait suscité par leur enseignement comme objet de leurs préoccupations. Enfin, l'enseignant E évoque des conditions favorables, tant matérielles que psychologiques, pour suivre son cours. Le type de préoccupations correspond finalement assez bien à la diversité relevée par les étudiants. Quant à l'expression de ces préoccupations, les enseignants relatent certaines pratiques qui témoignent d'un intérêt qui va au-delà d'une simple obligation de délivrer la matière : « (...) *je leur demandais de passer 10 minutes dehors pour s'oxygéner parce que sinon ils restent à l'intérieur (...)* » (Enseignant C), « *Et donc, j'ai essayé de passer du temps aussi à remotiver et à réexpliquer certaines notions (...)* » (Enseignante F).

4.5.1.2 Personnalisation

En ce qui concerne la personnalisation du service, sept étudiants sur les dix évoquent un faible niveau de personnalisation qu'il soit ou non aligné avec ce qui s'observe en présentiel : « (...) *je pense que les profs, même en présentiel, n'ont pas forcément l'opportunité de comprendre quels sont les problèmes de chacun.* » (Etudiante B), « *Franchement, j'ai l'impression que dans les grosses facultés qui sont en présentiel ou en distanciel, l'individualité de chaque étudiant, c'est pas trop la préoccupation.* » (Etudiante D), « (...) *ça [l'enseignement à distance] accentue encore plus l'effet de masse par rapport au présentiel.* » (Etudiant G).

Les raisons évoquées par les étudiants de cette faible personnalisation sont le manque de temps, le nombre important d'étudiants ainsi que le manque de contact avec les enseignants propre au distanciel. Il est intéressant de noter que les étudiants n'expriment pas, pour la plupart, de jugement négatif associé à ce manque de personnalisation. Il s'agit davantage de l'expression de constats plutôt que de regrets. Au vu des contraintes de l'enseignement supérieur et du distanciel, il semblerait qu'il ne s'agit pas d'une exigence spécifique des étudiants. L'étudiant L, en philosophie, se distingue par un témoignage tout à fait singulier : « *Il y a des professeurs qui ont notre numéro de téléphone. (...) ils appelaient tous les mois pour voir si l'étudiant avait du mal ou quoi que ce soit, et je trouvais ça bien.* », « (...) *je vais suivre quelques cours particuliers avec le professeur (...)* ». Dans ce cas, le niveau de personnalisation est élevé et l'étudiant semble en être satisfait. Cette différence peut s'expliquer par les moindres contraintes de temps et de charge en termes d'étudiants qui caractérisent certains cours suivis par l'intervenant en faculté de Philosophie et Lettres. En effet, des cours délivrés à 22 ou encore 8 étudiants sont évoqués.

L'enseignante F confirme, pour sa part, cette limitation induite par le nombre important d'étudiants : « (...) *jusqu'à créer des séances de remédiation, des aides personnelles, et cetera. (...) mais ce n'était pas vivable pour moi parce que j'ai quand même presque 200 étudiants en BAC1 et je ne peux pas m'occuper de chaque cas particulier.* ». Les enseignants évoquent une démarche personnalisée principalement en ce qui concerne le traitement des demandes et questions des étudiants auxquelles ils

apportent une réponse spécifiquement adaptée. A cette exception près, ils n'évoquent pas d'autres pratiques relevant d'un accompagnement personnalisé.

4.5.1.3 Retours

Au sujet de l'obtention de retours de la part des étudiants quant à leur expérience ou leurs attentes, divers canaux à l'origine d'un tel flux d'information sont évoqués : la sollicitation par l'enseignant lors des séances de cours au format synchrone, les délégués, les moments de contact informel avec les enseignants (Pharmapéros, temps de midi) et les évaluations institutionnelles. Le premier canal semble apprécié par les deux étudiants qui l'évoquent : « (...) *il serait intéressant que les profs posent simplement la question à l'auditoire via Teams du coup (...)* » (Etudiante A), « (...) *je sais qu'à la fin du cours, il demandait si ça allait, même en général, pas seulement au niveau des cours, au niveau de notre santé. (...) Je trouvais que là, c'était pas mal d'essayer de voir si on avançait aussi vite que le prof pour essayer de voir si on suivait le cours (...)* » (Etudiant G).

Quatre étudiants (B, D, H et J) mentionnent la mise en place d'un processus organisé de feedback par l'intermédiaire des délégués. De leur propos ressort l'efficacité de ce système à faire remonter les informations jusqu'aux intéressés. Les communications informelles sont toutefois appréciées par les deux étudiantes (B et E) qui les mentionnent, l'étudiante B développe « *ce qui permet d'avoir une discussion directe, sans passer par les délégués (...)* ». Deux étudiants (F et I) font référence aux évaluations institutionnelles bien que seul l'étudiant I y fait référence spontanément. Celui-ci juge que « (...) *c'était assez complet.* » tandis que l'étudiante F déplore le caractère fermé des questions : « (...) *quand ils demandent le feedback [en parlant des évaluations institutionnelles], c'est sous forme de QCM et du coup, tu ne peux pas vraiment donner ton avis. C'est oui, non, tu ne peux pas dire "j'ai bien aimé ça parce que ..."* ».

Les évaluations institutionnelles ou « Questionnaire d'Évaluation des Enseignements » sont périodiquement soumises aux étudiants pour évaluer certaines unités d'enseignement en fin de quadrimestre. Ces dernières ne font pas systématiquement l'objet d'une évaluation lors de chaque année académique puisqu'une tournante entre les différentes unités d'enseignement est mise en place. Des questions additionnelles au canevas classique du questionnaire peuvent être ajoutées par les enseignants⁹. L'enseignante D précise également, dans son interview, que le questionnaire peut être décliné de sorte à évaluer un enseignant en particulier. Le formulaire standard de ces évaluations tel qu'il est prévu par la commission de l'enseignement et fourni par la responsable de leur suivi technique est disponible à l'Annexe T. Il est intéressant de noter que, bien que la question « *Dans quelle mesure pensez-vous que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de votre opinion sur leurs pratiques et de votre expérience avec les cours à distance ?* » ait été soumise aux étudiants interrogés, seul un étudiant a spontanément évoqué ces évaluations.

Quatre enseignants font référence à ce questionnaire d'évaluation. Deux d'entre eux expriment clairement les lacunes de ce canal. Ils s'accordent sur le manque de participation des étudiants à ces évaluations et sur la pertinence d'une révision des questions soumises : « *C'est une catastrophe [au sujet des évaluations institutionnelles]. (...) il y a un désintérêt de la part des enseignants et si il n'y a pas de communication, il n'y aura pas de retours des étudiants non plus. (...) parce qu'il y a des enseignants qui ne vont même pas voir que leurs évaluations sont en place (...)* » (Enseignante A), « *Bon déjà sur un groupe qui fait quoi peut-être 300, 350 à 400 étudiants. Il y a 20, 25 réponses donc. (...) Mais alors comme le questionnaire est tellement fermé et tellement stéréotypé, on ne sait rien en retirer et c'est la même évaluation que celle organisée il y a 15 ans (...). On ne prend même pas en compte l'aspect qu'il y ait cette possibilité de distance, et cetera donc ça ou rien...* » (Enseignant E).

Au sujet des étudiants, il semble que ceux-ci soient majoritairement en demande de l'existence d'un flux d'information vers les équipes pédagogiques. Deux étudiantes (B et D) notent les bénéfices en termes d'amélioration des pratiques induits par ces feedbacks. Quatre autres étudiants expriment le

⁹ Informations fournies par un membre de la cellule didactique en Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion de l'UNamur.

souhait d'une démarche des équipes pédagogiques : « (...) *il serait intéressant que les profs posent simplement la question à l'auditoire via Teams du coup (...) ce qu'ils aimeraient bien, quelles sont les attentes des étudiants par rapport aux cours à distance, quelles sont les difficultés, et cetera (...)* » (Etudiante A), « *Vraiment, il n'y en a qu'un seul qui s'est vraiment posé la question de "est-ce que ce n'est pas plus mal finalement le distanciel..." et qui nous a demandé notre avis surtout.* » (Etudiante F), « *Le seul truc à aborder c'est plus, on va dire l'équivalent d'un sondage pour dire vraiment plus mon avis du "oui ou non, un cours à distance c'est mieux."* » (Etudiant L).

Cinq enseignants sur les six interrogés font mention de la problématique des contacts visuels avec l'étudiant qui, en leur absence, entraîne une difficulté à percevoir le niveau d'intérêt ou de compréhension des étudiants et, par conséquent, à ajuster les pratiques en fonction. Les enseignants A et B semblent considérer qu'une absence de retours de la part des étudiants est un indice de la rencontre de leurs attentes : « (...) *je n'ai pas énormément de retours de leur part, mais je pense que s'il y avait eu des problèmes, ils l'auraient signalé parce que c'est quand même un public qui est quand même assez adulte, je dirais. Et voilà, comme je n'ai eu aucun retour, donc je suppose que ça leur correspondait bien.* » (Enseignante A), « *Les contenus ont l'air disponibles. On ne m'a jamais interpellé sur ça donc, à mon avis, ça doit répondre aux demandes des étudiants, je suppose.* » (Enseignant B). Il ressort également que, parmi les enseignants, un mentionne la difficulté à jauger avec justesse la perception des étudiants, « *Moi, je crois que je n'ai pas une bonne perception de ce que l'étudiant perçoit.* » (Enseignant C), deux autres enseignants (B et E) expriment l'utilité d'obtenir du feedback : « *Mais je trouve que chaque cours mériterait d'être, pas évalué, parce que ce n'est pas une évaluation réelle, mais d'avoir un feedback des étudiants, je trouve ça super important.* » (Enseignant B).

4.5.1.4 Conclusion

En conclusion, il semble que la catégorie « Personnalisation », bien qu'elle soit jugée comme limitée, fait également l'objet d'une moindre importance pour les étudiants. Les enseignants ne semblent d'ailleurs pas concentrer leurs efforts sur cette thématique. L'analyse de la catégorie « Préoccupation(s) » semble montrer une demande des étudiants pour la manifestation, de la part des enseignants, d'un intérêt sincère pour leur compréhension, leur intérêt voire leur bien-être. Les enseignants interrogés semblent, effectivement, se préoccuper de ce type de facteur. En ce qui concerne les retours, il semble qu'une intensification soit désirable aussi bien aux yeux des étudiants que des enseignants. Au sujet de la dimension de l'empathie, l'étudiante A se distingue par une expérience qui semble loin de rencontrer ses attentes.

4.5.2 Assurance

Les étudiants et enseignants n'ont pas été interrogés spécifiquement sur la dimension de l'assurance ou sur l'une des catégories liées. Il s'agit de catégories issues d'une approche inductive.

4.5.2.1 Compétence(s)

Cinq étudiants font mention de lacunes de la part des enseignants en ce qui concerne leur maîtrise des plateformes : « *Enfin, il y a toujours des profs qui n'aiment pas, qui ne veulent pas apprendre à se servir d'internet et du coup, je trouve qu'ils ne mettent pas assez sur leur cours.* » (Etudiante D), « *Beaucoup d'enseignants sont un peu plus âgés et je pense qu'utiliser, voilà tout ce qui est Teams et tout, c'est pas forcément très facile, donc on avait beaucoup des problèmes du type : le professeur n'arrive pas à se connecter, n'arrive pas à lancer l'appel, ou il n'arrive plus à mettre son son.* » (Etudiante E), « (...) *certains assistants qui n'étaient vraiment pas habitués à Teams qui n'arrivaient pas toujours à lancer les enregistrements.* » (Etudiant I).

L'étudiant I n'émet pas d'avis quant à son observation et les étudiants B, E et G atténuent leur propos : « *Une prof qui ne savait pas comment enregistrer sur Teams (...) et dans les 5 à 10 minutes, il y avait quelqu'un qui était là pour lui expliquer comment lancer l'enregistrement. Au final, il y a pas eu de soucis.* » (Etudiante B), « *Après ça, on peut pas leur en vouloir, c'est pas de leur faute, c'est nouveau pour eux aussi, mais, je dirais qu'il fallait un temps d'adaptation pour chacun.* » (Etudiante E).

Trois enseignants admettent avoir des lacunes quant à leur connaissance de la plateforme WebCampus : « *C'est un peu compliqué [WebCampus] (...). Il y a toute une série de paramètres là dont je ne comprends ni A ni B, ni C. Et donc voilà, je suis souvent moi en contact avec l'équipe informatique (...)* » (Enseignant B), « *Et en plus je crois que j'utilise peut-être 4% de ce que WebCampus offre parce qu'il y a un tas de choses qu'on n'utilise pas, notamment parce que on n'a pas énormément le temps (...)* » (Enseignant C).

L'étudiant I mentionne, lui, un autre type de compétence qu'il évoque à la fois en parlant de ses attentes vis-à-vis des cours à distance mais également comme caractéristique d'un cours à distance de qualité. Il s'agit des compétences pédagogiques, de transmission de la matière aux étudiants : « *Un prof qui ait un minimum de pédagogie et qui essaye de faire en sorte qu'on soit un minimum captivé par le cours.* », « (...) *c'est quand même le minimum, qu'il arrive à la transmettre [sa matière], c'est un peu ce qu'on attend d'un prof. Le problème, c'est qu'à l'université, les profs sont avant tout des chercheurs. Donc, tout le monde n'est pas très bon pour transférer ce qu'il connaît.* ». A ce sujet, l'enseignante D appuie le constat de l'étudiant d'un personnel universitaire dont la formation ne garantit pas toujours des qualités pédagogiques : « *Je pense que la chance qui a été la nôtre en tant qu'enseignants en langue, c'est que nous sommes à la base des didacticiens et des pédagogues. (...) ce qui n'est pas le cas de certains académiques, avec énormément de respect (...)* Et je pense que nous avons pu mettre en place des outils que d'autres collègues ne connaissaient peut-être même pas. (...) je pense qu'un accompagnement pédagogique du monde académique, ça serait peut-être intéressant parfois. ».

4.5.2.2 Environnement technologique des enseignants

Microsoft Teams et WebCampus sont deux plateformes mises à disposition des enseignants par l'université pour communiquer et partager, avec leurs étudiants, les contenus d'apprentissage. Il s'agit ici de rester succinct quant à l'appréciation de ces plateformes qui sera développée dans la partie « design du site web ». Il est toutefois vrai que celles-ci font partie de l'environnement technologique et participent à la crédibilité des équipes pédagogiques. Sept étudiants sur les dix assimilent l'utilisation de Microsoft Teams à un choix judicieux puisqu'ils disent l'apprécier. L'étudiant I affirme la supériorité de Discord par rapport à cette plateforme tandis que l'étudiante F mentionne « *Teams, c'est assez bien (...)* ». En ce qui concerne WebCampus, sept étudiants semblent se satisfaire de la plateforme, en tout cas, après correction des défaillances constatées au début de l'expérience à distance pour deux d'entre eux. Deux étudiants (I et L) expriment un avis plus négatif au sujet de la plateforme.

En outre, deux étudiantes mentionnent des problèmes de connexion à internet des enseignants (A et J) qui, pour l'une, ont affecté sa fréquentation du cours et, pour l'autre, se sont manifestés durant un examen. Des problèmes de son sont évoqués par trois étudiants (E, G et I) tandis que l'étudiante F rapporte l'impossibilité pour un enseignant d'enregistrer son cours en raison de la puissance limitée de l'ordinateur qui lui a été fourni par l'université. Elle mentionne également l'absence de webcam à disposition d'un de ses enseignants.

Les enseignants n'évoquent pas de soucis majeurs au sujet de l'environnement technologique dans lequel ils évoluent qui pourraient affecter l'expérience des étudiants. L'enseignante D a été confrontée à une connexion défaillante à son domicile mais a pris les mesures adéquates pour éviter que cela n'impacte son enseignement et ce, en travaillant depuis l'université. L'enseignant E avoue ne pas apprécier enseigner via Microsoft Teams : « *J'ai toujours détesté Teams (...). Je sais pas pourquoi mais je ne supporte pas de travailler avec ça.* » et ne fait donc pas usage de cette plateforme dans le cadre de ses cours à distance. Tel qu'explicité précédemment, les enseignants n'ont pas systématiquement une maîtrise complète de WebCampus. Un support semble toutefois être proposé aux enseignants en difficulté puisque l'enseignante A évoque le succès « *énorme* » de tutos centrés sur la maîtrise de WebCampus à destination des enseignants tandis que les équipes de support informatique et pédagogique se montrent réactives : « (...) *je dois être connu dans la cellule informatique, je pose pas mal de questions mais ils sont très chouettes, ils répondent super vite et tout, ils sont vraiment pros* » (Enseignant B), « (...) *et dans les 5 à 10 minutes, il y avait quelqu'un qui était là pour lui expliquer comment lancer l'enregistrement.* » (Etudiante B).

Enfin, deux enseignants (E et F) font part d'améliorations en termes de technologie qu'ils jugent pertinentes. Notamment en matière de son et d'image : « *Très souvent, ce qu'on a, c'est une caméra qui est fixée au fond de l'auditoire (...) il faudrait un format qui soit plus un format TV je vais dire, journal parlé (...)* » (enseignant E) mais également d'interactions : « *Ce qui serait pas mal, ce serait d'avoir deux ou trois types de systèmes techniques dans lesquels on vient se mettre, et on a cette possibilité d'interaction selon différentes possibilités.* ». L'enseignante F évoque, elle, des systèmes de correction automatique des codes soumis par les étudiants ainsi que de supervision de leur travail : « *(...) peut-être qu'il aurait fallu un dispositif qui filme sur une feuille ce qu'ils font, mais je vois les caméras de tout le monde et je vois les images de personnes qui écrivent du code, qui font l'exercice demandé, ce que je vois en TP en fait.* ».

Il est intéressant de noter qu'à l'inverse, les étudiants ne mentionnent pas de logiciel ou d'équipement, autres que ceux à disposition des enseignants, qu'ils auraient souhaité voir employés, à l'exception de Discord pour l'étudiant I. Seules quelques améliorations plutôt anecdotiques des plateformes existantes ont été citées en réponse à un questionnement spécifique à ce sujet.

4.5.2.3 *Contrainte de temps*

Quatre étudiants mentionnent la problématique d'une contrainte de temps qui restreint les enseignants et les conséquences de celle-ci sur le service délivré. L'étudiante B évoque l'absence de contenu d'apprentissage pourtant promis par les enseignants. C'est le niveau de personnalisation du service qui est limité par cette contrainte selon l'étudiante D. L'enseignement à distance semble également avoir eu un impact sur le temps à disposition des enseignants. L'étudiante E parle d'une impossibilité d'aborder ou d'approfondir suffisamment certaine matière : « *On a beaucoup de matières, et ça dans tous les cours, qui ont été soit supprimées, soit les professeurs ont vu les matières, mais ont spécifié que c'était pas question d'examen car ils n'avaient pas le temps justement d'expliquer comme ils voulaient (...)* ». L'étudiante B semble davantage contrariée par le manque d'anticipation des conséquences de la part des enseignants : « *Donc je comprends que ça a été compliqué, mais si ils avaient dit dès le début "on n'est pas sûr d'avoir le temps (...) dites-vous que vous partez du principe qu'il n'y en n'a pas et débrouillez-vous avec les cours (...)"* ».

De leur côté, les enseignants expliquent certains comportements par la contrainte du temps limité dont ils disposent. L'enseignant C justifie, en partie, sa maîtrise limitée de WebCampus de cette façon. Il évoque également l'impact sur ses contenus d'apprentissage : « *En fait, le temps disponible pour préparer de nouveaux cours, des nouveaux supports de cours, c'est honteux de dire ça, mais c'est la vérité, il est très limité.* » et son impossibilité à répondre aux questions trop larges qui lui sont adressées par les étudiants. Selon l'enseignante D, c'est la communication avec les étudiants qui a pu en pâtir tandis que l'enseignante F explique n'avoir pas pu maintenir un niveau de service qui, selon elle, « *(...) rencontra à 100% leurs attentes (...)* » : « *La toute première année de COVID (...) j'ai été très fort attentive à leurs attentes, ce qui a fait exploser le compteur des heures que je faisais en TP (...) Mais je ne l'ai plus fait en 2e année parce que c'était tout simplement pas possible.* ». Les raisons avancées par les enseignants qui contribuent à ce manque de temps sont, entre autres, le nombre important de responsabilités. Dans un contexte d'enseignement à distance, l'enseignante A avance une contrainte supplémentaire : « *Ça prend beaucoup de temps à préparer, beaucoup plus de temps qu'une séance en présentiel (...) il faut être plus exhaustif quand on le prépare à distance, parce qu'il faut anticiper les questions pour que ce soit complet (...)* ».

4.5.2.4 *Enthousiasme*

Certains étudiants font part de comportements ou de propos de la part des enseignants qui témoignent d'une attitude négative vis-à-vis des cours à distance et qui pourrait être transmise aux étudiants :

« *Mais le problème c'est qu'encore une fois il n'y a pas d'interaction, donc, parfois même les profs en avaient marre (...)* » - Etudiante D

« Un truc qui n'était pas cool c'est que souvent, lui, ce prof-là, il nous rappelle qu'on est des étudiants COVID quoi. Et donc ce qui est un peu triste c'est que là où on a peut-être 50% de profs sympas et 50% de profs un peu moins sympas, c'est ceux-là qui empiètent un peu sur tout. » - Etudiante F

« Le fait d'être en présentiel, il y a une certaine proximité qu'on n'a plus du tout à distance. C'est là où les profs se permettent de plus donner leur avis qui, quand il est négatif, que tu es étudiant, et que tu vois ça, c'est pas toujours... » - Etudiante F

« C'étaient plus des cas à part. Mais c'est vrai que ça se ressentait qu'ils n'avaient pas envie. J'ai vite arrêté d'y aller parce que ça m'énervait. Ça se voit quand quelqu'un n'a pas envie d'être là. » - Etudiant I

Bien qu'il ne s'agit pas de constats généraux au sujet des équipes pédagogiques, il semble que certains étudiants aient perçu un manque de motivation, de conviction à l'égard des cours à distance chez plusieurs enseignants. Une désillusion a frappé certains enseignants jusqu'à modifier leur façon d'enseigner : « (...) certains points, justement, pourraient être un peu mieux vus et les profs estiment que voilà tant pis, on est en distanciel, ça ne va pas donc on voit, entre guillemets, par nous-mêmes et ça revient au même. » (Etudiante E), « Pour certaines matières, oui, c'était expédié parce que pas envie de faire du distanciel. Certaines parties de l'examen ont même été enlevées juste parce que pas envie. » (Etudiant I). L'étudiante I admet tout de même comprendre ce type de réaction : « Après on ne peut pas leur en vouloir, ils sont humains aussi ».

L'étudiante F, bien qu'étant la seule, fait mention d'un enseignant en particulier leur ayant fait part de son opinion négative vis-à-vis de ceux qu'ils qualifient « d'étudiants COVID » : « (...) si vous êtes étudiants COVID, vous avez forcément volé vos examens". Lui il dit "vous ne méritez pas votre place". ». L'enseignant E fait part d'un constat plus général quant aux convictions partagées par le corps enseignant : « (...) dans le milieu des enseignants, le propos le plus majoritairement tenu, c'est que l'enseignement à distance a diminué la valeur de l'apprentissage. (...) " mais enfin, qu'est-ce que vous avez comme données sérieuses, rigoureusement collectées, qui vous permettent de dire que l'enseignement à distance a fait que les étudiants sont de qualité moindre que leurs prédécesseurs ? " J'attends... ».

Au-delà de convictions personnelles, l'important est plutôt ce que les enseignants laissent transparaître aux étudiants ainsi que la façon dont ils ajustent leurs pratiques. L'enseignant E explique que c'est le contexte de contrainte de la pandémie et donc l'obligation d'enseigner à distance plutôt que ce mode d'enseignement en lui-même qui l'a amené à ne « pas anticiper un certain nombre de besoins, ni même m'interroger sur les besoins supplémentaires dus à cette forme de communication ».

4.5.2.5 Conclusion

Il y a donc matière à améliorer la maîtrise des plateformes d'enseignement par les enseignants. Toutefois, avec un support technique adéquat et l'expérience ayant fait son œuvre, on peut douter d'un impact conséquent sur l'expérience des étudiants. Le renforcement des compétences pédagogiques du personnel académique pourrait s'avérer moins anecdotique. En outre, les étudiants ne requièrent pas de technologie supplémentaire pour assister le travail des enseignants. Un bon fonctionnement des équipements de base (ex. webcam fonctionnelle, connexion stable) est toutefois nécessaire. En ce qui concerne la contrainte de temps qui affecte certaines pratiques des enseignants, ses origines, telles que mentionnées, laissent entrevoir peu de possibilités d'un allègement de celle-ci. Toutefois, il reste pertinent de prévenir les étudiants des conséquences dès que cela est possible. Enfin, la confiance des étudiants quant au service délivré s'obtient difficilement au contact d'un personnel visiblement démotivé ou pessimiste. Les remarques négatives doivent être communiquées aux étudiants avec prudence.

4.5.3 Réactivité

Les étudiants ont été spécifiquement interrogés quant aux efforts fournis par les équipes pédagogiques et à leur traitement des sollicitations. Les enseignants ont également été amenés à aborder ces deux thématiques.

4.5.3.1 Sollicitations

Un premier aspect concerne le délai de réponse des enseignants. Celui-ci semble satisfaisant au travers du vocabulaire employé par les étudiants : « *hyper réactifs* » (B), « *assez vite* » (E), « *assez rapidement* » (F), « *rapide et dans les trois jours maximum* » (H), « *vraiment vite* » (J), « *on avait direct la réponse voire même le jour-même* » (L). Deux étudiants semblent moins enthousiastes : « (...) *il fallait relancer parfois les profs ou attendre plusieurs jours, voire plusieurs semaines, avant d'obtenir des réponses.* » (Etudiante A), « *Oui, il faut envoyer des mails parfois aux assistants avant d'envoyer au prof, c'est des procédures en plus, c'est du temps qu'on n'a pas forcément.* » (Etudiant G). Au sujet de la nature de ces réponses, quatre étudiants (B, H, J et L) font mention de requêtes soumises aux enseignants. Il s'agit notamment de demandes pour enregistrer la séance de cours ou encore pour privilégier un enseignement synchrone. Parmi les huit extraits qui se rapportent à de telles demandes, quatre font état d'une rencontre de celles-ci. Face à ces refus, les étudiants tirent leur propre conclusion : « (...) *s'il a envie de le faire comme ça, il le fait comme ça.* » (Etudiante M), « *Avec le bémol qu'il y a des cours (...) que c'est le professeur qui veut faire comme ça et qui ne veut pas le bouger et qui fait partie de la faculté etc. et que donc c'est des trucs qui restent lettres mortes.* » (Etudiant H), « *Les autres n'ont jamais dit pourquoi ils ne passaient pas sur un live. Puis nous, on a commencé à se dire qu'ils aimaient bien nous mettre les vidéos de l'année d'avant.* » (Etudiant J).

Quatre enseignants (B, C, E et F) évoquent leur réponse à ce type de requête dont trois furent positives. L'enseignant C précise toutefois avoir argumenté son refus : « (...) *j'ai essayé de la convaincre que ce n'était pas une bonne idée.* ».

En ce qui concerne la facilité d'échanger avec les enseignants en dehors des cours, trois étudiants (B, G et J) mentionnent l'intérêt du forum WebCampus bien que l'étudiante F pointe l'aspect dissuasif des forums pourtant poussés par les enseignants qui ne répondaient plus systématiquement aux e-mails. En effet, selon elle, le fait que l'auteur de la question soit identifié et que celle-ci soit visible de l'ensemble des étudiants amène à ce que « *la plupart des étudiants n'osent pas l'utiliser* ». Toujours au sujet des forums, l'étudiant L regrette que « (...) *la plupart des professeurs ne nous répondaient même jamais aux questions, parce qu'eux-mêmes avaient oublié qu'il y avait les forums (...)* ». De façon similaire l'étudiante E explique avoir utilisé la fonction de commentaires sur WebCampus et n'avoir jamais reçu de réponse de l'enseignant, elle observe que cette fonction n'est pas exploitée pour les échanges et le regrette. Alors que l'étudiant H rapporte le climat favorable à ce type d'échange dans sa faculté : « *Je dirais qu'en informatique, on a la chance d'avoir une certaine facilité de contact.* », l'étudiante D de la faculté de droit fait part de l'attitude dissuasive de certains enseignants : « (...) *on est considérés comme un peu hautains, c'est un peu le stéréotype qu'on a, et c'est vrai que certains profs sont un peu l'illustration même de ça. Parfois, on peut avoir peur de les approcher. Il faut vraiment passer par les assistants qui sont eux-mêmes occupés (...) mais en général, ça va quand même.* »

Enfin, trois étudiants mentionnent une difficulté supplémentaire de l'enseignement à distance qui favorise des échanges par écrit par rapport au présentiel. Ces derniers entraveraient, en effet, la compréhension entre étudiants et enseignants tout en ajoutant un délai de réponse pourtant immédiat dans les échanges en face-à-face.

Deux enseignants (B et E) constatent une diminution du nombre de questions qui leur a été adressées par les étudiants : « *Ça va du simple au double. J'ai moins de contacts en distanciel par mail, même si j'en ai eu quand même pas mal (...)* » tandis que l'enseignante A estime que cela est équivalent à un enseignement en présentiel. L'enseignante F avance, elle, une hypothèse au sujet des attentes des étudiants : « (...) *avec Teams, ils ont eu l'impression qu'on était accessibles 24h sur 24, 7 jours sur 7* »

(...) *c'est-à-dire qu'à mon avis, ils sont en attente d'un point de contact régulier, je dirais. (...) Ils ont pris l'habitude d'avoir cette communication directe avec nous pour pouvoir poser leurs questions sans devoir s'organiser (...)* ». Selon cet extrait, suite à l'introduction de l'enseignement à distance et des messageries instantanées mises en place pour faciliter ce mode d'enseignement, le niveau d'exigence des étudiants quant à la disponibilité des enseignants s'est accru. Ce sentiment semble partagé par l'enseignante D : *« D'ailleurs on a vu une dynamique de communication qui s'est mise en place, beaucoup plus informelle, j'ai envie de dire parce que c'était : Madame, est-ce que vous êtes là ? Et voilà, on entamait un chat. Donc c'est plutôt de l'ordre du positif. Mais d'un autre côté (...) J'ai déjà vu des étudiants qui essayaient de me joindre à 11h du soir un vendredi. (...) Et je n'ai pas dit que c'était intentionnel, mais je pense qu'il y a une sorte de flou artistique qui commence à régner sur les temps de travail, les temps de loisirs... »*.

4.5.3.2 Efforts

Dans les entretiens, les étudiants soulignent à la fois l'investissement poussé d'enseignants qu'ils saluent et ce qu'ils considèrent comme un manque d'implication de la part de certains d'entre eux. Dans le premier cas, l'organisation des cours en est l'objet pour l'étudiante A, le contenu d'apprentissage et la disponibilité pour répondre aux questions le sont pour trois autres intervenants. Certaines pratiques d'enseignement semblent véhiculer une image de moindre effort de la part des enseignants :

« (...) les slides commentés, ils font que lire les slides mot à mot, ils ne cherchent même pas à donner des explications (...) » - Etudiant B

« C'était vraiment juste : on va dans son appel, il parle, on sait pas prendre note parce qu'il n'y a aucune structure, donc on sait même pas de quoi il parle. Ouais, ça y en a quelques-uns des profs ainsi. (...) il n'a pas fait trop d'efforts quoi, il s'est pas vraiment foulé pour nous aider. » - Etudiante E

« (...) c'était juste les PowerPoints [commentés] qui étaient postés. Du coup il n'y avait même pas d'aide (...). Il n'y avait vraiment aucun souci de compréhension, rien du tout. Le prof, on ne l'a même pas vu une fois. » - Etudiant G

« Puis nous, on a commencé à se dire qu'ils aimaient bien nous mettre les vidéos de l'année d'avant. Alors ils ne faisaient plus rien, ils répondaient à ma question sur le forum et c'est tout. » - Etudiante J

Au sujet de la réutilisation des vidéos, l'enseignant B se montre conscient de cet aspect : *« (...) je trouve ça fait un peu fainéant sur ma vidéo et puis après pour les 10 années à venir, ils regardent la vidéo et s'ils ont des questions, ils ont mon GSM. Moi, ça ne me dit rien. »*. Deux enseignants (A et B) rapportent des efforts particuliers à répondre aux sollicitations des étudiants. L'enseignante D mentionne, de façon plus globale, sa grande motivation et les efforts consentis *« (...) pour essayer de suivre les étudiants au mieux. »*. En particulier, l'étudiante F évoque son implication importante allant même au-delà de ses obligations : *« La toute première année de COVID pendant le confinement, j'ai été très fort attentive à leurs attentes, ce qui a fait exploser le compteur des heures que je faisais en TP, jusqu'à créer des séances de remédiation, des aides personnelles, et cetera. »*.

4.5.3.3 Conclusion

Comme illustré précédemment, le délai de réponse des enseignants semble être jugé correct par la plupart des étudiants interrogés. Leur témoignage semble plutôt illustrer un intérêt pour une prise en considération, de la part des enseignants, de l'éventail de canaux de communication à disposition (courrier électronique, messagerie instantanée, forum) en veillant à ne pas se limiter aux échanges par écrits qui peuvent limiter la compréhension mutuelle. Quant à la gestion des requêtes, il semble pertinent que les enseignants explicitent la raison qui les empêche d'y accéder, au risque que les étudiants concluent à de la mauvaise foi.

Il semble que l'utilisation de PowerPoint dont les diapositives sont accompagnées de commentaires audios est mal perçue par certains étudiants, tout comme la réutilisation de vidéo d'une année académique à l'autre, les exposés monotones ainsi que le changement de mode d'enseignement

au profit d'un auto-apprentissage. Aux yeux des étudiants, ces pratiques semblent dès lors être considérées comme des facilités pour les enseignants plutôt que des choix pédagogiques pertinents. A nouveau, il semble important d'argumenter de tels choix si il n'est pas possible de les éviter.

4.5.4 Fiabilité

Les étudiants et enseignants ont été spécifiquement interrogés quant aux respects des engagements. En ce qui concerne la cohérence, elle n'a pas été directement questionnée dans les entretiens avec les enseignants. Une question au sujet de la cohérence d'une séance de cours à l'autre a été soumise aux étudiants et ils ont parfois été relancés au moyen d'une question visant à déterminer de quelle façon leurs observations diffèrent d'un enseignement en présentiel.

4.5.4.1 Engagement

En ce qui concerne la définition préalable des modalités d'enseignement et de leur respect, il semble que le rythme et les horaires de cours aient une importance particulière pour les étudiants interrogés. Deux étudiantes mentionnent d'ailleurs cet aspect lorsqu'elles sont interrogées sur leurs attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur en début d'entretien : « *Je demande pas à ce que ça soit à l'heure précise au jour précis, mais que, quand on nous dit fin de semaine vous avez les dias de ce cours, les dias sont postées et c'est pas 2 semaines plus tard ou le dimanche à 23h58.* » (Etudiante B), « *Des horaires bien définis par exemple (...)* » (Etudiante D).

L'étudiante E mentionne également le respect de ce qui a été planifié : « *Pour moi, le cours à distance de qualité, c'est vraiment un professeur déjà qui respecte les horaires qu'il prévoit. (...) comme ça, on est pas chamboulé au dernier moment parce que ça y en a certains, ils sont vraiment forts pour annuler une heure avant leur cours.* ». D'autres annulations tardives sont évoquées par l'étudiante B : « *Je pense que si c'était en présentiel, il y aurait eu plus de régularité des profs où ils peuvent décaler ou annuler un cours une fois de temps en temps, ils peuvent pas annuler deux mois et demi de cours. (...) en distanciel, ils envoient un mail 2h avant (...)* ». L'étudiante D pointe le format vidéo asynchrone comme associé à une prise de liberté vis-à-vis de l'horaire de cours : « *On avait cours à la bonne heure, sauf quand ils faisaient des vidéos. Alors là, ils les postaient un peu quand ils voulaient.* ». L'étudiante A observe un fait similaire : « *(...) on devait avoir une vidéo pré-enregistrée un tel jour et finalement on l'avait quelques jours plus tard (...) donc voilà ça c'est important parce que ça nous fait prendre du retard dans la matière (...)* ». Bien qu'ils évoquent chacun une exception, les étudiants F et G confirment, pour leur part, le respect des horaires.

Au sujet du rythme d'avancement dans la matière, cinq étudiants mentionnent une prise de retard (B, E, F, G et L) et seule l'étudiante J parle, au contraire, de matières clôturées plus rapidement que prévu. Les retards évoqués ont mené, dans deux cas (E et L), au retrait de la matière. Pour deux autres étudiantes, les chapitres non abordés ont dû être vus en autonomie. L'étudiante B aurait apprécié d'être au moins prévenue d'avance de cette modalité. Dans le cas de l'étudiant G, celui-ci n'apprécie pas la pratique suivante : « *(...) quand ils n'avaient pas assez avancé dans la matière et qu'on se retrouvait à la fin de l'année, ils postaient absolument tous les cours restants sur la dernière semaine pour se tenir à la matière.* ». Il ajoute, au sujet des diapositives accompagnées de commentaires audios, que ce format rend l'étudiant responsable de l'avancement dans la matière, un aspect qu'il perçoit négativement : « *La responsabilité n'est plus vraiment sur eux mais sur nous. Pour moi, c'était un peu une manière de se dédouaner, c'est dommage.* ».

Quant aux évaluations, cinq étudiants (D, E, G, I et L) évoquent des modalités clairement établies. L'étudiant H se montre plus nuancé : « *(...) ils se gardaient la prérogative de définir un truc aux trois quarts du cours par rapport à la règle que tout doit être défini au début.* » tout en précisant que ça n'avait pas posé problème pour lui. Cela est plus problématique pour l'étudiante B puisqu'elle exprime « *Que les objectifs soient dits dès le début de l'année (...)* » comme étant une de ses attentes. Celle-ci ne semble pas rencontrée puisqu'elle précise, au sujet du mode d'évaluation : « *(...) forcément les profs le décident toujours au dernier moment (...)* ».

En majorité, les enseignants semblent considérer définir de façon adéquate les modalités d'enseignement et d'évaluation à l'exception de l'enseignant E. Ce dernier explique avoir été contraint de « *surprendre* » les étudiants au sujet des détails de son examen à distance de sorte à limiter les possibilités de tricherie. Il dit regretter ce genre de pratiques. Les étudiants n'y font toutefois pas référence dans leur témoignage. Parmi les cinq autres enseignants, deux d'entre eux admettent avoir réduit la matière initialement prévue tout en expliquant que cette pratique était, selon eux, justifiée : « *Je préfère voir moins avec vous, mais que ce soit plus attractif et que ce soit plus riche, plutôt que d'essayer à tout prix de voir toutes les matières que j'avais prévues.* » (Enseignant C), « *Et je pense que cet enseignement à distance a fait que nous avons dû faire un tout petit peu plus de qualitatif et moins de quantitatif. (...) Et donc moi, ça ne me pose pas de problème de diminuer le nombre d'objectifs à atteindre.* » (Enseignante D).

4.5.4.2 Cohérence

Premièrement, la cohérence au sein d'une même unité d'enseignement est abordée. L'étude quantitative avait montré que l'écart moyen le plus important entre attentes et perception des étudiants concernait l'item « *Les équipes pédagogiques délivraient SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne* ». Les étudiants ont donc été interrogés sur la constance des pratiques des équipes pédagogiques d'une séance de cours à l'autre. Toutefois, la raison de cet écart n'apparaît pas évidente puisque six étudiants (D, E, G, H, I et J) ont confirmé le caractère constant des pratiques. L'étudiante A a, elle, observé « (...) *des séances très légères et puis des séances très lourdes où la matière filait plus vite parce qu'on avait pris du retard.* ». Pour l'étudiante B cela dépend d'un enseignant à l'autre, certains manquaient, selon elle, de constance vis-à-vis du mode d'enseignement employé. Il est clair que cette pratique ne répond pas à ses attentes puisqu'elle a formulé celles-ci de la façon suivante : « *Et que le mode d'enseignement reste identique, que ça soit pas une fois une vidéo, une fois des PowerPoints sans commentaire, et on doit étudier par nous-même. En fait, il faut une cohérence tout simplement du début à la fin sur le même cours.* ».

L'étudiante B semble, en effet, avoir des attentes particulièrement orientées vers la cohérence, elle mentionne également au sujet du rythme : « *Qu'on ne nous donne pas l'équivalent de 25 dias une semaine et puis la semaine d'après, on nous donne 200 dias. Enfin, il y a un moment où il faut que ça reste à peu près le même rythme.* ». En termes de contenu d'apprentissage, il semble toutefois que ses attentes ne soient pas partagées par deux autres étudiantes (A et F) qui apprécient une certaine variabilité : « *Voilà une révolution un peu de la méthode d'apprentissage dans le sens où, au lieu de toujours donner cours comme ça, à distance, peut-être faire des travaux, faire des devoirs, enfin varier les méthodes.* » (Etudiante A). Du côté des enseignants, trois d'entre eux (B, C et F) mentionnent l'intérêt de varier les supports utilisés pour briser la monotonie du cours. L'enseignant B semble particulièrement convaincu de cette nécessité et souhaite adapter son cours dans ce sens : « *Mais ça, en tant qu'étudiant (...) on aime bien un peu que ça change, que ce soit un peu plus dynamique.* ».

Deuxièmement, en ce qui concerne la cohérence vis-à-vis d'un enseignement en présentiel, quatre grandes différences sont mentionnées à plusieurs reprises par les étudiants. La première concerne le niveau de difficulté ou la charge de travail qui, selon trois étudiants (D, G et I), a augmenté : « *Mais je trouve que y a quand même eu pas mal d'examens plus difficiles.* » (Etudiante D), « (...) *il nous avait donné au total 300 slides à voir sur le deuxième quadrimestre et là c'est cette année avec les cours en présentiel, il en a vu que 174.* » (Etudiant G). Deux enseignants (A et E) admettent d'ailleurs que la modification apportée à leur évaluation dans un contexte d'enseignement à distance amenait une difficulté supplémentaire pour les étudiants. Dans ce contexte, le remplacement des évaluations traditionnelles sous forme d'examens soumis aux problématiques de tricherie par la remise d'un travail a été apprécié par deux étudiants (H et I).

La seconde différence consiste en une multiplication des supports d'apprentissage fournis aux étudiants ou le fait que ces derniers soient plus étoffés. Cette observation concerne trois étudiants (D, E et L) et semble être, pour eux, de l'ordre du positif : « (...) *je trouve que c'est mieux d'avoir de trop, parce que chacun a des questions différentes sur la matière et il en faut pour tout le monde.* » (étudiante D). L'étudiante D explique cette multiplication de la façon suivante : « *pour que les élèves puissent se*

débrouiller le plus possible par eux-mêmes ». Trois enseignants abordent également l'accroissement des supports à disposition, deux y voient une pratique à conserver voire accentuer dans un contexte d'enseignement à distance (E et F) tandis que l'enseignante D nuance sa pertinence : « (...) *on a peut-être intensifié des propositions de matériaux (...) mais ça reste du connexe donc... Moi, j'ai plutôt le sentiment que le risque d'éparpillement est plus grand mais voilà...* ».

Trois étudiants observent la tendance des enseignants à avancer plus vite dans la matière et ce, dans les formats vidéo ou de diapositives avec commentaires audios. Deux d'entre eux (G et J) perçoivent négativement cette différence de rythme tandis que l'étudiant H utilise notamment ce constat pour justifier la pertinence d'un format de vidéo plus court. Une attention plus faible plaide également en sa faveur selon lui. Trois enseignants (A, E et F) vont dans son sens en exprimant la nécessité de raccourcir les formats : « (...) *si tout est fait à distance, la durée, à mon avis, vu l'intensité, doit être raccourcie.* » (enseignant E).

D'une façon plus générale, on constate qu'il y a deux façons d'envisager les choses. Il a été montré que certains ajustements entre le présentiel et l'enseignement à distance étaient bienvenus pour certains (multiplication des supports, formats réduits, variation du mode d'enseignement). A ce titre, l'enseignante E plaide pour davantage de didactisation et l'enseignante F pense que les pratiques doivent être adaptées : « *J'aurais plutôt visé sur la qualité d'un cours à distance justement, qui soit adapté à la distance ce qui n'était pas le cas de nos cours (...) C'est une réflexion sur le scénario pédagogique (...)* ». Deux étudiants (D et L) identifient pourtant des expériences de cours comme étant « similaires au présentiel » et perçoivent cela de façon positive : « (...) *on a eu la chance que les professeurs étaient comme si c'était un cours en présentiel.* » (étudiant L).

4.5.4.3 Conclusion

Il semble qu'il soit important pour les étudiants de pouvoir compter sur les enseignants pour établir et respecter un planning de cours et ce, même pour des formats asynchrones. Les déviations par rapport à celui-ci sont problématiques pour eux lorsqu'elles ne font pas l'objet d'un avertissement suffisamment en amont. La définition des modalités d'évaluation en début de quadrimestre est bien sûr importante mais semble être relativement encrée dans les pratiques des enseignants. Par ailleurs, les étudiants ne blâment pas systématiquement la variation des pratiques d'enseignement au sein d'un même cours, ni même les ajustements effectués par rapport au présentiel pourvu qu'ils n'impliquent pas une difficulté ou une charge de travail supplémentaire.

4.5.5 Design du site web

Les étudiants ont été interrogés quant à leur évaluation des plateformes de cours et de leur utilisation dans le cadre des cours à distance. Les éventuelles améliorations à apporter à leurs fonctionnalités ont été questionnées explicitement mais ce n'est pas le cas de la sécurité et du traitement des requêtes. Les enseignants n'ont, eux, été interrogés que de façon générale sur leur utilisation de ces plateformes.

4.5.5.1 Sécurité

Les étudiantes D et J saluent le choix de Microsoft Teams au détriment d'autres plateformes telles que Zoom puisque, selon elles, l'application serait supérieure en termes de sécurité des données et de respect de la vie privée. Il semble que ce critère ait un poids significatif pour elles : « *C'est un environnement qui est meilleur si les sécurités sont faciles, si les données sont en sécurité.* » (étudiante D), « [Réponse à la question : « D'accord, et c'est quelque chose d'important pour toi ? L'aspect vie privée, je veux dire. »] *Oui, oui. Surtout qu'on fait des travaux de groupe aussi sur Teams et du coup ce n'est pas que quand les profs donnent cours.* » (étudiante J).

L'étudiante D se dit également soulagée que les équipes pédagogiques n'aient pas exigé l'accès, via un programme, à la webcam de son ordinateur pour la surveiller au cours des évaluations à distance. Toutefois, au sujet de l'obligation d'allumer cette même webcam durant les cours, elle estime la chose

suivante : « (...) *en Droit on parle toujours respect de la vie privée et tout ça, mais, pour moi, je pense que la meilleure chose aurait été d'obliger tout le monde à allumer sa caméra.* ». Au sujet de l'obligation d'allumer sa webcam durant le cours synchrone, l'étudiante A émet un avis similaire en décrivant les caractéristiques d'un cours à distance de qualité : « (...) *peut-être aussi le fait de forcer vraiment les étudiants à interagir, à mettre les caméras, c'est déjà plus convivial (...)* ». L'étudiant H préfère, lui, ne pas avoir cette contrainte.

L'enseignante F affirme s'être heurtée aux protestations de certains étudiants au sujet de l'obligation d'allumer leur webcam durant les évaluations. Ceux-ci avançaient l'argument d'une violation de leur vie privée. Elle explique avoir dû renoncer à ce mode de surveillance. Enfin, la même intervenante avance avoir été victime d'une usurpation d'identité sur la plateforme Discord : « (...) *un étudiant s'est fait passer pour moi (...) et répondait aux questions à ma place, mais de façon totalement incohérente.* ». De nouveau, Microsoft Teams est présenté comme une alternative apportant davantage de sécurité.

4.5.5.2 Fonctionnalités et interface

Comme explicité précédemment, Microsoft Teams et WebCampus sont des plateformes majoritairement appréciées des étudiants (voir « Environnement technologique des enseignants » de la dimension Assurance). Au sujet de WebCampus, les étudiants apprécient la facilité de prise en main, la possibilité de structuration des cours et d'implémentation de paramètres personnalisés et invisibles des autres étudiants pour les étudiants à besoins spécifiques lors des évaluations. Au sujet des améliorations à envisager, deux étudiantes (A et B) mentionnent l'ajout de notifications pour prévenir de la présence d'un nouveau contenu ou d'un message publié via WebCampus. L'étudiante F souhaiterait pouvoir interagir en direct via la plateforme mais pense « (...) *qu'ils ne le feront pas étant donné qu'il y a Teams pour ça.* ». En ce qui concerne l'utilisation de la plateforme, l'étudiante E souhaiterait que la fonctionnalité d'échange via les commentaires relatifs au contenu soit utilisée. Trois enseignants (B, C et E) admettent, en effet, utiliser peu du panel de fonctionnalités de WebCampus. L'enseignante A et l'enseignant B disent ne pas utiliser le forum de la plateforme, la première car cela est plus adapté à des cours de bloc 1 ou 2 de bachelier avec une structure et le second car il ignorait son existence.

Au sujet de Microsoft Teams les fonctionnalités appréciées des étudiants sont les suivantes : deux (B et H) citent la possibilité d'enregistrer, deux (B et J) mentionnent la main virtuelle permettant d'indiquer une volonté de prise de parole, le partage d'écran et la possibilité de converser sont également appréciés. L'étudiante J regrette que la main virtuelle ne soit pas davantage visible des enseignants. En outre, deux étudiants (E et I) pointent la limitation du nombre de participants aux réunions et des délais pour télécharger les enregistrements. L'étudiante J ajoute que ces derniers sont difficiles à trouver. Le caractère peu intuitif de la plateforme est d'ailleurs mis en avant par l'étudiant I. Enfin, les étudiants F et G regrettent le manque de clarté quant aux canaux de cours à rejoindre. Du côté des enseignants, seul l'enseignant E semble ne pas apprécier la plateforme dont il ne fait, par conséquent, pas usage.

4.5.5.3 Traitement des requêtes

Six étudiants (A, D, G, I, J et L) ont constaté une ou des anomalies relatives au fonctionnement de WebCampus. Trois d'entre eux (D, G et J) expliquent toutefois qu'elles ont été résolues depuis. Cela semble important pour l'étudiante D qui déclare « (...) *j'ai l'impression qu'on avait vraiment réglé les problèmes au niveau technique qui m'avaient vraiment énervée !* ». D'autres problématiques semblent persistantes : « *WebCampus, c'est plutôt bien quand il fonctionne. Il y a des fois, il est juste en panne, on n'a pas d'info sur quand est-ce que c'est résolu.* » (Etudiant I), « *WebCampus, pour moi, c'est une galère à suivre parce que dans mon PC, WebCampus, des fois, ça bug donc je ne sais pas aller suivre.* » (Etudiant L). En ce qui concerne Microsoft Teams, les étudiantes D, E et F rapportent certaines problématiques qui affectent leur expérience avec la plateforme : ordinateur ralenti ou qualité de la vidéoconférence altérée par un nombre important de participants ou le fait d'activer les webcams.

4.5.5.4 Conclusion

Il semble que le choix de privilégier Microsoft Teams au détriment d'autres plateformes convienne aux étudiants. Bien qu'ils relèvent des limitations, aucune alternative évidente n'apparaît. Elle leur paraît même supérieure en termes de sécurité bien que peu d'étudiants mentionnent cet aspect. Au sujet de WebCampus, il semble également que les quelques lacunes évoquées par les étudiants n'aient pas un impact majeur sur leur opinion globale de la plateforme. Les enseignants sont conscients de leur utilisation limitée de ses fonctionnalités mais il ne semble pas qu'une mobilisation plus diversifiée de celles-ci soit une priorité aux yeux des étudiants.

4.5.6 Contenu d'apprentissage

Les étudiants ont été spécifiquement interrogés vis-à-vis des catégories « Richesse », « Structure » et « Disponibilité » des contenus d'apprentissage. Les catégories « Interactivité » et « Attrait » sont, elles, plutôt de l'ordre d'une démarche inductive. Les enseignants n'ont, quant à eux, été sollicités qu'au sujet de la thématique « Richesse ».

4.5.6.1 Richesse

En ce qui concerne les outils utilisés dans les formats vidéo synchrones ou asynchrones, trois étudiants (A, J et L) mentionnent leur appréciation du recours des enseignants à des supports visuels (diapositives, écran de la tablette et visage de l'enseignant) : « *Donc oui un support visuel même si c'est à distance, c'est obligatoire je pense pour suivre correctement le cours.* » (Etudiante A), « (...) *c'est le prof qui se filme en train d'expliquer son cours et en plus son partage d'écran : soit à un PowerPoint, soit une tablette où il peut noter son cours un peu comme un tableau [en parlant d'un cours qualitatif].* » (Etudiante J).

A ce sujet, l'enseignant C dit diffuser des vidéos pendant ses séances de cours tandis que l'enseignante D a introduit les diapositives en support visuel à ses cours et l'enseignante F a utilisé une tablette graphique en substitut d'un tableau. Les enseignants B et C vantent l'intérêt d'une diversité de ces supports. En outre, l'utilisation de plateformes éducatives de partage de quiz, de questionnaires, etc. est appréciée de plusieurs étudiantes. Quatre d'entre elles (B, D, E et F) parlent positivement de la mobilisation de plateformes telles que Kahoot, Wooclap ou encore Quizlet qui amènent de l'interaction ou attirent l'attention. L'enseignant C mentionne utiliser Wooclap « (...) *pour garder l'étudiant en contact (...)* ». L'enseignante A n'utilise ni Wooclap, ni Kahoot et explique ne pas avoir recours à cette deuxième application pour la raison suivante : « (...) *le public n'est pas vraiment adapté, je pense au niveau universitaire par rapport à Kahoot, c'est plus du primaire-secondaire.* ».

Une seule étudiante mentionne un manque de support d'apprentissage bien que, selon elle, il ne concerne qu'une minorité d'enseignants : « *A chaque quadri, il y avait bien au moins un prof qui ne proposait rien.* ». Certains étudiants identifient des supports d'apprentissage comme étant particulièrement appréciés par eux. L'étudiante E pointe la mise à disposition de solutionnaires avec des réponses-type car « (...) *ça permettait d'avoir vraiment, enfin la manière dont il souhaitait qu'on rédige une réponse.* ». Toutefois, elle ajoute que « (...) *beaucoup de profs étaient contre cette pratique en mode c'était un peu trop facile parce que du coup, à l'examen, on savait exactement ce qu'on devait dire.* ». Toujours en vue de mieux anticiper les exigences de l'évaluation et « *Pour se dire, j'étudie de la bonne façon.* », l'étudiant I apprécie disposer des examens des années précédentes et des travaux des anciens. Le même étudiant qualifie de « *pratique* » l'accès à de « (...) *petites vidéos mais qui n'étaient pas tirées des livres (...)* » et qui illustraient la résolution d'un exercice. L'étudiant G explique que le devoir hebdomadaire proposé par un de ses enseignants « *permet de voir si on est à jour dans la matière et de pas trop prendre de retard.* ». Enfin, l'étudiante F qualifie de « *vraiment bien fait* » un outil qui lui permettait de visualiser virtuellement les lames cytologiques habituellement directement observées en présentiel. Elle affirme d'ailleurs : « *C'était plus facile parce qu'en fait, ça nous prémachait un peu le travail (...) la lame, elle est hyper nette (...)* ».

Trois enseignants se montrent conscients de l'intérêt de certains de ces supports. L'enseignante A mentionne, au sujet des anciens travaux : « *Je sais que les travaux d'étudiants des années précédentes sont très intéressants pour les étudiants, parce qu'ils savent à quoi s'attendre pour l'examen.* ». Elle met également en avant l'intérêt des devoirs pour tester la compréhension des étudiants. L'enseignant E exprime mettre à disposition les examens des années précédentes. Quant à l'enseignante F, bien que consciente de la volonté des étudiants de disposer des correctifs de ses énoncés, elle n'y fait pas suite, « (...) *pour privilégier l'interactivité (...)* ».

Au sujet du mode principal d'enseignement, cinq étudiants (B, E, G, H et J) expliquent préférer un format synchrone. Trois étudiants (D, G et J) disent ne pas apprécier le format vidéo asynchrone notamment pour les raisons suivantes : « (...) *alors que les vidéos, au final on est passif (...)* » (étudiant G), « (...) *on mettait pause constamment pour tout écrire, et alors on en avait pour des heures.* » (étudiante J). Les étudiants A et H sont les seuls à se montrer enclin à ce format. Pour le second, toutefois, son utilisation reste conditionnée : « (...) *je pense que les enregistrements vidéo, si c'est bien fait, c'est-à-dire si les enregistrements sont assez adaptés, sont raccourcis entre guillemets et qu'il y a des dispositifs à côté pour avoir une interaction avec l'équipe enseignante, poser des questions, etc. (...)* ». Enfin, trois étudiants (B, G et J) critiquent le mode d'enseignement via des diapositives accompagnées de commentaires audios : « (...) *c'est un travail en plus que nous on doit faire pour essayer de s'approprier la matière alors que quand c'est un prof qui la donne, ça simplifie ce truc-là.* » (Etudiant G), « *Ça c'est pas positif. (...) c'était super long dans les audio. Et puis il parle plus vite parce qu'il ne parle à personne. (...) Puis on mettait sur pause sans arrêt.* » (Etudiante J).

Seule l'étudiante F mentionne apprécier ce format qu'elle qualifie de « *vraiment efficace* ». Globalement, il semble y avoir une préférence pour un mode d'enseignement synchrone. Les enseignants semblent en être conscients puisqu'ils ont tous opté pour celui-ci à l'exception de l'enseignant E qui, bien qu'il permette le visionnage en direct de ses cours via WebCampus, ne propose pas d'interagir en direct avec ses étudiants. Les enseignants B et C critiquent d'ailleurs le format vidéo asynchrone tandis que l'enseignant E qualifie de « *catastrophe* » l'utilisation des diapositives commentées.

4.5.6.2 Structure

Il ressort des entretiens avec les étudiants que les supports d'apprentissage sont, dans la plupart des cas, mis à disposition via WebCampus. Deux étudiants (D et F) mentionnent l'intérêt d'une centralisation de ces ressources sur une même plateforme. En ce qui concerne la façon de les structurer, trois étudiants (E, G et H) font part d'une organisation claire à l'opposé des étudiants B et I. Au sujet de l'intérêt de cette structure, les étudiants mentionnent : « (...) *moins il y a de choses inutiles plus c'est clair.* » (étudiante B), « *Ça aide à la recherche* » (étudiant G), « *Maintenant, ce n'est pas une grande perte non plus [la désorganisation]* » (étudiant H). Bien qu'appréciée, la structuration des supports ne semble pas être un facteur déterminant de l'expérience de cours des étudiants. L'enseignante A apporte tout de même de l'importance à l'organisation des contenus : « *Il faut essayer de les structurer de manière claire au niveau de la plateforme (...)* » et explique que des tutos portant sur « *comment structurer un cours en ligne* » sur WebCampus ont été fournis aux enseignants. L'enseignante D explique avoir apporté un soin particulier à la structure, « (...) *avec des sections extrêmement claires.* ».

4.5.6.3 Interactivité

L'interactivité semble être un facteur-clé pour les étudiants. Sept d'entre eux (A, D, E, F, G, H et J) mentionnent celle-ci dans leur réponse à la question « *Quelles sont vos attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?* » ou « *Pourriez-vous décrire les caractéristiques d'un cours qui, selon vous, offre un enseignement à distance de qualité ?* ». En outre, cinq étudiants (A, D, H, I et J) estiment que l'interactivité était plus faible dans un contexte d'enseignement à distance qu'en présentiel. Seule l'étudiante F avance l'idée contraire. Dans cette optique, trois étudiants (F, G et L) jugent que le format de cours synchrone est propice à la prise de parole des étudiants tandis que quatre autres (A, D, E et I) pensent l'exact contraire. Pour les premiers, le fait de ne pas être visible est un stimulant. Le chat joue également ce rôle selon l'enseignant C : « *Il y a des étudiants qui n'auraient jamais osé lever la main*

dans un auditoire de 100 étudiants, mais qui posaient une question dans un chat (...) Ça, c'est vraiment un avantage de l'enseignement en ligne. ».

Lorsque l'on se réfère à la définition proposée pour cette catégorie, il est évident que des modes d'enseignement asynchrones peuvent difficilement être qualifiés d'interactif. Trois étudiants mentionnent d'ailleurs les vidéos asynchrones, en ce compris les cours diffusés en direct sur WebCampus, et les diapositives commentées comme empêchant toute interaction. Au contraire, les étudiants citent divers leviers capables de générer de l'interaction. A cette fin, les étudiantes A et D identifient l'activation des caméras des étudiants. A l'inverse, les étudiants F et G estiment que le fait d'éteindre celles-ci favorise la prise de parole. En ce qui concerne les contacts visuels, cinq enseignants sur six (à l'exception de l'enseignante A) expriment l'effet indésirable de leur absence : « (...) *la plupart, on ne les voit pas donc, on se rend pas compte de ce qu'ils captent, du fait qu'ils soient là ou pas là, (...) pas attentifs, distraits ou pas.* » (Enseignant C), « (...) *quand je donne cours en auditoire, (...) par les regards, par l'attitude des étudiants, on voit si on va trop vite, si il y a quelque chose qui ne passe pas.* » (Enseignant E).

Trois étudiantes (B, D et E) considèrent que l'utilisation des applications Wooclap ou Kahoot crée de l'interactivité. Un autre levier cité par quatre étudiants (D, E, I et J) consiste à ce que l'enseignant les interroge : « *Voilà quelqu'un de dynamique qui va poser des questions, de sorte, qu'il y ait vraiment une interaction [en parlant d'un cours à distance de qualité]* » (Etudiante E), « (...) *il faisait vraiment l'effort de tous nous interroger. Du coup, si on venait, on était sûr qu'on allait être interrogé, donc on participait quoi qu'il arrive (...)* » (Etudiant I), « (...) *il faudrait que le prof s' imagine comme si c'était en présentiel. (...) De faire sur Teams en live et déjà de nous poser des questions, qu'on puisse répondre (...)* » (Etudiante J).

L'enseignant B se montre d'ailleurs explicitement conscient de ce levier : « (...) *c'est peut-être d'essayer d'être plus interactif dans le sens où faudrait peut-être oser plus, mais je n'ai pas osé trop le faire : poser plus de questions (...)* ». De façon plus globale, les enseignants interrogés expriment tous un souci pour l'interactivité qui, comme cela a été montré, peut être qualifié de pertinent aux yeux des étudiants : « (...) *je sais que les étudiants auraient préféré être en présentiel parce que le cours est beaucoup plus interactif (...)* » (Enseignante A), « *Tout ce qui renforce l'interactivité avec l'étudiant (...)* [en réponse à « Quelles sont les pratiques qui contribuent à la qualité perçue des cours à distance ? »] » (Enseignant C), « *Mais donc la question de l'interaction elle est importante dans la distance.* » (Enseignant E).

4.5.6.4 Attrait

Quatre étudiants (E, H, I et J) mentionnent davantage de difficultés à rester concentrés sur leur apprentissage dans un contexte d'enseignement à distance : « *Je pense que c'est beaucoup plus difficile d'être concentré en suivant un cours à distance chez soi derrière son PC que dans une classe où là tu es obligé de suivre, ne serait-ce que mécaniquement, ce que ton professeur te dit.* » (Etudiant H), « (...) *c'était infaisable de rester concentré sachant que j'avais plein d'autres choses chouettes à faire sur un PC, c'est impossible de suivre dans ces conditions.* » (Etudiant I).

L'étudiant I cite d'ailleurs cet aspect lorsqu'il est interrogé sur ses attentes : « *Un prof qui ait un minimum de pédagogie et qui essaye de faire en sorte qu'on soit un minimum captivé par le cours.* ». L'étudiant G, quant à lui, estime : « *Il n'y a pas tellement eu d'effort pour susciter l'intérêt des gens.* ». L'étudiante A illustre une expérience négative au moyen d'un cours décrit comme « *très monotone* ». Pour casser cette monotonie, elle suggère de varier les pratiques avec, à titre d'exemple, des séances de travaux en sous-groupes. D'autres solutions sont abordées : « *Mais c'est sûr qu'avec des matières un peu plus ennuyantes, ça [Kahoot et Wooclap] attirerait l'attention. Tout le monde avait envie de participer.* » (Etudiante E), « (...) *et comme l'attention est plus faible, je pense que ça a plus de sens de diviser par partie, par concept, d'avoir des genres de séquences un peu plus courtes qui délivrent la matière.* » (Etudiant H).

Tous les enseignants interrogés semblent avoir identifié cette problématique et être particulièrement soucieux de capter l'attention des étudiants dans un contexte d'enseignement à distance. Les enseignants C et D ont même évoqué la création d'un intérêt, d'une accroche dans le chef des étudiants comme principal souci à leur égard : « *Restent intéressés, soient intéressés. S'ils suivent le cours qu'ils soient intéressés, qu'ils ne soient pas juste là pour avaler de la matière quoi.* » (Enseignant C), « *Mon premier souci est de les garder attentifs et accrochés [dans un contexte d'enseignement à distance].* » (Enseignante D).

Certains citent des solutions similaires à celles évoquées par les étudiants. C'est le cas de l'enseignant D avec l'utilisation de Wooclap mais également des enseignants A, E et F qui préconisent des formats plus courts, séquencés. L'enseignante D se rapproche de la suggestion de l'étudiante A en préconisant d'amener « (...) *une tâche qui soit suffisamment challenge et pour les titiller (...)* ». De façon plus distincte, les enseignants B et F mentionnent l'apport d'interactivité. L'enseignant B compte également sur la diversité des supports. Enfin, les caractéristiques du discours de l'enseignant ont leur importance pour certains d'entre eux : « (...) *on leur raconte une anecdote pour éveiller leur intérêt.* » (Enseignant C), « *Peut-être insérer aussi une petite touche, après tout le monde n'est pas capable de le faire, mais une petite touche d'humour.* » (Enseignante D).

4.5.6.5 Disponibilité

Les enseignants peuvent plus ou moins limiter la disponibilité de leur contenu d'apprentissage. Dans le cas d'un format d'enseignement asynchrone, les contenus mis en ligne restent généralement accessibles jusqu'à la fin du quadrimestre. En ce qui concerne les formats d'enseignement synchrones, cela dépend principalement de la décision de l'enseignant d'enregistrer ou non la séance de cours. Seuls trois étudiants (B, E et L) mentionnent explicitement cet enregistrement lorsqu'ils sont interrogés sur leurs attentes ou sur les caractéristiques d'un cours à distance de qualité. Toutefois, tous les étudiants à l'exception des étudiantes D et J, font part d'au moins deux avantages quant au fait de disposer d'un tel enregistrement. Cinq étudiants (A, B, G, H et L) apprécient la possibilité de pouvoir revenir sur un point du cours qui n'a pas été compris la première fois. L'étudiant L explique, lui, avoir amélioré sa méthode de travail : « *J'ai plus une mémoire auditive, donc réécoutez le cours en étudiant le chapitre, ça me permet plus facilement d'assimiler la matière et de réussir mieux.* ». Divers motifs légitimes d'absence à la séance de cours synchrone sont avancés par les étudiants qui, selon eux, justifient de pouvoir disposer d'un enregistrement : maladie (E), empêchement (E et I), conflit horaire avec un autre cours (F et L), accès limité à un ordinateur ou à une connexion internet (B et E).

Une limitation des modes d'enseignement uniquement asynchrones est pointée par les étudiantes B et D. L'étudiante B évoque le désavantage de tout recevoir au même moment dû à un timing de publication plus libre des contenus tandis que l'étudiante D pointe la perte de repère dans une journée : « *Il fallait dire soi-même : à 14h c'est censé être le cours. Alors je m'y mets, mais jamais de la vie...* ». De façon générale, une disponibilité étendue au-delà d'un horaire fixe de cours peut entraîner une prise de retard selon certains étudiants : « (...) *dans les faits, si on écoutait tous les vocaux du PowerPoint, ça a duré beaucoup plus que 2h (...)* Donc on prenait du retard, enfin, moi personnellement. » (Étudiant G), « *Et puis le plus gros problème avec les vidéos et les audios, c'était quand on mettait pause constamment pour tout écrire, et alors on en avait pour des heures. L'année dernière, c'était pas possible, c'est indigeste.* » (Étudiante J).

Une disponibilité étendue permet également d'organiser librement son emploi du temps (E et H) et de prendre connaissance du contenu à son propre rythme (A, B et I). En conclusion, il semble que ce qui est particulièrement apprécié des étudiants est le fait d'avoir le choix. C'est-à-dire, de suivre le cours synchrone si cela leur est possible tout en disposant systématiquement d'un enregistrement dans le cas contraire, qui a également l'avantage de leur permettre de revoir à tout moment un point de matière. Cela permet de combiner les avantages d'un format synchrone et asynchrone : « *Moi, je pense que le mieux, ça reste quand même le live enregistré, je trouve que c'est vraiment bien parce que ça permet aux gens d'être cadrés, ça permet de bosser à son rythme.* » (Étudiante B), « (...) *on pouvait suivre en live le cours, mais de plus, tout était enregistré. (...) Eh bien moi je trouvais que c'était vraiment bien d'avoir le choix (...)* » (Étudiante E).

La moitié des enseignants interrogés (A, C et E) mettent à disposition un enregistrement de leurs séances de cours. Parmi ceux qui ne le proposent pas, deux justifications sont avancées : « (...) *nos étudiants étaient très régulièrement mis au travail sur des tâches. Il n'y a aucun intérêt particulier à ce qu'il y ait un enregistrement des tâches des étudiants. L'intérêt est de participer à la tâche avec les autres (...)* » (enseignante D), « (...) *on ne voulait pas, pour justement essayer de faire en sorte qu'ils viennent et s'ils ne venaient pas, tant pis.* » (enseignante F). L'enseignant B explique que cela lui a été demandé par les étudiants mais n'avance pas d'explication quant à son refus. L'enseignante D émet toutefois l'hypothèse que l'enregistrement a un intérêt lorsque des concepts théoriques sont exposés. En outre elle explique permettre aux étudiants de pallier leur absence aux séances de cours synchrones en mettant à leur disposition d'autres contenus tels que des diapositives. L'enseignante F semble concevoir les choses différemment puisqu'elle souhaite à la fois amener l'étudiant à assister aux séances de cours, sans quoi, il n'obtiendra ni l'accès aux enregistrements, ni aux correctifs des exercices.

4.5.6.6 Conclusion

Il peut être conclu que le mode d'enseignement le plus enclin à satisfaire aux exigences des étudiants semble consister en des séances de cours synchrones dont la disponibilité est étendue par la mise à disposition d'un enregistrement de la séance. Puisqu'une dégradation de l'interactivité est rapportée par la plupart des intervenants et ce, alors qu'elle semble revêtir un intérêt considérable pour eux, le format synchrone se justifie également. Une façon de stimuler efficacement celle-ci consisterait à interroger les étudiants de sorte qu'ils s'expriment oralement ou par écrit. La concentration semble également pâtir à distance. Des pistes intéressantes consistent à raccourcir les vidéos ou les audios proposés ainsi qu'à briser la monotonie du cours au moyen de supports diversifiés, notamment des applications de questionnaires (ex. Wooclap, Kahoot), ou encore en adoptant un discours dynamique. En outre, les supports d'apprentissage qui permettent de clarifier les exigences de l'évaluation semblent appréciés. Quant à la structure des contenus d'apprentissage au sein de leur point d'accès, les étudiants ne semblent pas avoir un niveau d'exigences très élevé. Un minimum d'organisation des contenus et un point d'accès unique pourraient rencontrer leurs attentes.

4.5.7 Thématique supplémentaire

Les étudiants et enseignants interrogés n'ont pas été spécifiquement questionnés sur la thématique nommée « Contact humain ». Toutefois, il est ressorti que six étudiants ont spontanément identifié, en début d'entretien, le manque de contact avec d'autres étudiants et/ou leurs enseignants comme un désavantage de l'enseignement à distance :

« *Et puis, le gros hic dans les cours à distance, c'est le côté vraiment social.* » - Etudiante A

« *Par contre, le désavantage, le fait de voir des gens qui sont un peu dans la même galère que nous, ça peut parfois motiver (...)* » - Etudiante F

« *Un manque d'interaction sociale aussi. C'est surtout que c'était la première année. Je suis dans la maison toute l'année, ce n'est pas l'idéal.* » - Etudiant G

« *Maintenant, je préfère les cours en présentiel pour le côté vivant et puis d'intégration sociale, d'être dans une classe (...). Et puis les aspects purement sociaux de la vie académique, le fait de voir des gens.* » - Etudiant H

« *Puis l'aspect social qu'on a complètement perdu. On n'a plus d'interaction avec les autres élèves, avec les profs.* » - Etudiante J

« *Mais par contre, justement, cet aspect d'être en distanciel, j'avais moins le ressenti plus humain du cours.* » - Etudiant L

En outre, seuls deux étudiants (D et I) ne font pas explicitement mention d'une dégradation de cet aspect par comparaison avec le présentiel. Ce manque de réciprocité semble concerner à la fois les relations entre étudiants et avec l'enseignant. A première vue, les pratiques des équipes pédagogiques ont peu d'impact sur cette problématique, c'est d'ailleurs l'avis de l'étudiant H : « *Maintenant je pense*

que le côté social était absent, maintenant ce n'est peut-être pas leur rôle [des équipes pédagogiques], c'était assez difficile d'incarner ce rôle à mon avis. ». Plusieurs étudiants pointent toutefois des initiatives qui peuvent contribuer à favoriser les contacts.

En dehors des moments dédiés à l'enseignement, des événements visant à se faire rencontrer les étudiants et/ou les enseignants ont été expérimentés et rapportés en des termes positifs. L'étudiante B fait part de l'organisation de « Pharmapéro » lors desquels les étudiants étaient amenés à se connecter simultanément sur Microsoft Teams pour boire un verre ensemble. Elle mentionne également la possibilité de discuter directement avec les équipes pédagogiques. L'étudiante E exprime son appréciation des pratiques d'une enseignante en particulier avec qui ils passaient le temps de midi en appel de sorte à manger tous ensemble. Dans le même ordre d'idée, l'étudiant I évoque le « Challenge Day » organisé par les assistants de la faculté d'informatique : « (...) *je trouve ça plus chouette de faire connaissance avec des profs dans ce cadre que simplement aller en cours.* ». Enfin, l'étudiante J explique : « *Il y avait beaucoup de support moral, c'était bien fait, on avait des profs qui faisaient des réunions Teams, pas cours, juste pour parler et... (...) Ça s'appelait BlablaVet.* ».

Au niveau des plateformes d'enseignement, l'étudiant L aurait souhaité la création d'un groupe où il aurait été possible de demander de l'aide et d'en obtenir de la part des étudiants ou des enseignants : « *Il manquait cet aspect humain entre étudiants, professeurs via des plateformes comme WebCampus ou Teams.* ». Selon l'étudiante E, l'envoi par les enseignants de « *petits mots* » ou encore de « *petites vidéos gags* » contribuait à créer un petit lien avec eux. Pour l'étudiante D, le mode d'enseignement a son importance : « *Et en live, parce que vraiment, les vidéos et tout ça, ça tue toute l'humanité qu'on peut avoir, le social dans un cours.* ». Pendant les séances de cours synchrones, les interactions sont identifiées par l'étudiante A comme une piste pour « (...) *retrouver un certain côté social (...)* ». L'étudiante D identifie le fait que les participants allument leur webcam comme une initiative capable d'améliorer le « *côté humain* ».

Le fait de voir d'autres étudiants, d'être en leur présence semble positivement influencer sur le niveau de motivation de certains d'entre eux : « (...) *le fait de voir des gens qui sont un peu dans la même galère que nous, ça peut parfois motiver (...)* » (étudiante F), « (...) *j'avais une bonne motivation de suivre le cours parce que je pouvais aller à la fac suivre le cours à la bibliothèque. Je pouvais suivre les cours avec d'autres personnes (...)* » (étudiant L). L'enseignant B se montre conscient d'un impact du contact avec d'autres étudiants sur l'apprentissage : « (...) *on apprend aussi quand on est avec les autres socialement.* ». Toutefois, comme dans le cas des enseignants C et D qui parlent respectivement de « *relation inter-humaine* » compliquée par le distanciel et de « *lien humain* » maintenu malgré les circonstances, l'enseignant B n'avance pas de pratique concrète en réponse à cette conséquence d'un enseignement à distance.

4.5.8 Attentes et définition de la qualité

Deux tableaux disponibles à l'Annexe U offrent une vue synthétique des éléments de réponses apportés, d'une part, par les étudiants, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ainsi que sur les caractéristiques d'un cours à distance de qualité et d'autre part, par les enseignants soumis aux mêmes questionnements. Une lecture de ces deux tableaux amène, tout d'abord, à constater la diversité des attentes des étudiants et de ce qu'ils considèrent comme qualitatif. La comparaison des tableaux montre qu'il n'y a pas de contradiction évidente entre les deux parties à l'exception, éventuellement, de l'enseignante F qui parle d'étudiants qui, à distance, se contentent du simple fait de dispenser la matière. Bien qu'elle n'exprime ce point de vue que vis-à-vis des étudiants en informatique, il semble que tous les étudiants interrogés ont des attentes allant au-delà d'une matière dispensée. Par ailleurs, le mode d'enseignement synchrone, le respect des engagements et la mise à disposition des diapositives en amont de la séance de cours sont des éléments mentionnés par plusieurs étudiants mais qui ne sont pas évoqués par les enseignants en réponse à ces deux questions.

5. Discussion

5.1 Réponses aux questions de recherche

La première question de recherche avait été subdivisée en plusieurs sous-questions. Les résultats présentés précédemment permettent d'y apporter des réponses. La première sous-question était la suivante : « *Comment les divergences entre l'expérience vécue par les étudiants et leurs attentes impactent la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* ».

Le test des six premières hypothèses de l'étude quantitative a permis d'établir une relation positive et significative entre l'écart 1 relatif au design du site web et la qualité perçue des cours à distance, ainsi qu'entre cette dernière variable et l'écart 1 relatif au contenu d'apprentissage. Un impact positif et marginalement significatif de l'écart 1 relatif à la fiabilité sur la qualité perçue des cours à distance a également été établi. L'impact des trois autres dimensions s'est avéré non significatif.

En ce qui concerne les dimensions du design du site web et du contenu d'apprentissage, ces résultats sont en accord avec l'impact établi par Sumi et Kabir (2021), Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018) bien que, pour rappel, ceux-ci n'aient mesuré que l'aspect « perception » de ces dimensions. Ces résultats semblent toutefois indiquer que leur conclusion vis-à-vis de ces deux dimensions sont transférables à une mesure d'écart entre attentes et perception. La perception de la fiabilité était associée à un impact non significatif dans les études d'Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018), raison pour laquelle l'hypothèse H₄ avait été formulée en ce sens. Il est vrai que la significativité de l'impact observé n'est que marginale et qu'il aurait pu être conclu à un effet non significatif. Sachant que Sumi et Kabir (2021) ont obtenu un impact significatif de cette variable sur la qualité perçue, l'obtention de résultats divergents n'est pas surprenante.

Ce qui s'avère plus interpellant est l'obtention d'un effet non significatif en ce qui concerne les dimensions de l'empathie, de l'assurance et de la réactivité. Cela est d'autant plus inattendu pour l'assurance dont l'effet positif de sa perception sur la qualité perçue avait été montré dans chacune des trois études. Une explication pourrait provenir du contexte de l'étude qui contraste avec celui des recherches menées par Udo et al. (2011) et Uppal et al. (2018). En effet, cette étude se distingue par son évaluation des perceptions des étudiants dans un contexte de crise sanitaire et donc de contraintes. Les étudiants sont conscients qu'il ne s'agit pas d'un choix des équipes pédagogiques et pourraient se montrer indulgents dans leur évaluation globale du caractère qualitatif de cette expérience et ce, malgré des lacunes constatées vis-à-vis d'items spécifiques.

Une seconde sous-question de recherche formulée était : « *Quelles sont les dimensions de la qualité des services sur lesquelles il est nécessaire d'agir en priorité pour améliorer la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* ».

Si on se réfère aux résultats de la régression et aux coefficients estimés ainsi obtenus, l'écart 1 relatif au contenu d'apprentissage a l'impact le plus important sur la qualité perçue de l'enseignement à distance. Il s'agit ensuite de la dimension « design du site web » puis, dans une moindre mesure, de la fiabilité. Cette influence sur la variable d'intérêt doit être mise en parallèle avec le score obtenu en termes d'écart entre attentes et perception pour les différentes dimensions. Ces dernières se sont toutes avérées présenter un niveau d'attentes qui dominait significativement l'évaluation de leur expérience par les étudiants. Dans le contexte moins spécifique de la qualité des services d'enseignement supérieur, une supériorité des attentes des étudiants sur la perception de leur expérience avait déjà été révélée dans les études de Green (2014) et Yousapronpaiboon (2014). Pour rappel, dans cette étude, l'empathie était associée à l'écart négatif moyen le plus conséquent. Ce résultat est cohérent avec celui obtenu par Chui et al. (2016) dans un contexte d'enseignement supérieur. Il s'agissait ensuite du contenu d'apprentissage et de la fiabilité. La dimension « design du site web » était une des deux dimensions les moins problématiques. Etant donné ces deux résultats, l'analyse quantitative suggère de prioriser une action

DISCUSSION

vis-à-vis de la dimension « contenu d'apprentissage » puis envers la fiabilité et enfin, le design du site web.

Ainsi, l'étude quantitative limite les dimensions d'intérêt en mettant en avant l'absence d'impact des écarts 1 relatifs à l'empathie, l'assurance et la réactivité. L'analyse qualitative ne remet pas en question la suggestion de l'étude quantitative de diriger prioritairement les efforts des équipes pédagogiques vers la dimension du contenu d'apprentissage. Au contraire, elle semble soutenir cette suggestion par l'ajout de thématiques centrales telles que l'interactivité et la disponibilité, largement évoquées par les étudiants. L'importance de la dimension « fiabilité » semble également soutenue. Là où les conclusions établies ne s'accordent pas, c'est au sujet du design du site web. L'analyse qualitative tend à montrer que les attentes des étudiants interrogés sont globalement rencontrées et donc, qu'en maintenant les pratiques actuelles, les trois autres dimensions devraient passer avant celle-ci en termes de réflexion.

La troisième sous-question de recherche à investiguer est la suivante : « *Comment la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur influence d'autres variables d'intérêt telles que la satisfaction des étudiants ou leurs intentions comportementales ?* ».

Il a été montré que la qualité perçue des cours à distance exerçait un impact positif et significatif sur la satisfaction des étudiants. En outre, l'analyse qualitative a mis en lumière une médiation complète de la satisfaction sur la relation entre la qualité perçue et les intentions comportementales. Bien que ces dernières ne soient pas directement impactées par la qualité perçue, une influence positive est tout de même exercée, indirectement, via la satisfaction des étudiants vis-à-vis des cours à distance. Un tel rôle de médiateur exercé par la satisfaction sur la relation entre la qualité des services et la fidélité du client avait été montré par Caruana (2002) et Carrillat et al. (2009). En particulier, Udo et al. (2011) avait conclu à une médiation de la satisfaction dans le cadre spécifique de l'e-learning. Le résultat obtenu est donc conforme aux suggestions de ces études antérieures et soutient l'intérêt de la qualité perçue par son influence positive sur les variables discutées.

En prenant comme exemple le rôle médiateur du système nerveux entre l'agression physique et la sensation de douleur, Otter et al. (2018) illustrent comment cette compréhension complète d'un processus permet d'agir sur le médiateur de sorte à modifier voire annihiler l'impact de la variable indépendante sur la variable dépendante. Concrètement, dans ce cas précis, cela impliquerait qu'une plus faible qualité perçue ne s'accompagne pas inéluctablement d'une diminution de l'intention des étudiants à poursuivre leur implication dans les cours à distance. Outre le fait que d'autres variables entrent en considération (le modèle de l'équation (3) ne permet d'expliquer « que » 58 % de la variance de la variable dépendante), une manipulation de la satisfaction au moyen d'une autre de ses variables explicatives pourrait mener à influencer positivement les intentions comportementales et ce, malgré une qualité perçue en baisse.

En particulier, l'étude qualitative amène des recommandations concrètes en rapport avec la sous-question suivante : « *Comment améliorer la perception des étudiants de l'UNamur vis-à-vis des dimensions théoriques de la qualité des services d'apprentissage à distance ?* ».

En ce qui concerne la dimension de l'**empathie**, la personnalisation du service délivré ne devrait pas constituer une priorité d'action pour les équipes enseignantes. Les enseignants devraient plutôt veiller à manifester un souci sincère vis-à-vis de la motivation des étudiants, de leur intérêt à suivre le cours ou encore de leur bien-être. Cette préoccupation peut notamment se manifester au travers d'initiatives visant à solliciter les étudiants en vue de retours quant à leur expérience. Celuch, Robinson et Walsh (2015) suggèrent que les feedbacks des clients peuvent être stimulés par la création d'une relation réciproque avec les employés (dans ce cas, les enseignants) favorisée par la manifestation d'une orientation clients et donc d'un souci sincère pour leurs besoins. En outre, les auteurs précisent que cela implique la mise en place de nombreux canaux alternatifs permettant au client de fournir ces retours. Puisque les évaluations institutionnelles semblent souffrir d'un faible taux de participation des étudiants ainsi que de questions jugées trop fermées ou datées, un questionnaire adapté à l'unité d'enseignement peut être envisagé via l'outil WebCampus et des questions relatives aux différentes dimensions

DISCUSSION

discutées peuvent être intégrées. En outre, une sollicitation plus informelle au travers d'une demande formulée oralement en début ou fin de séance de cours peut déjà témoigner d'une considération pour le ressenti des étudiants.

La perception de la dimension de l'**assurance** pourrait être améliorée par la mise à niveau du personnel académique en termes de compétences pédagogiques. L'enseignante F, qui a de l'expérience dans le domaine des sciences de l'éducation, préconise davantage de « *réflexion sur le scénario pédagogique* » des cours à distance comme condition d'atteinte de la qualité de ces cours. Il conviendrait donc que l'ensemble des équipes pédagogiques impliquées dans cet enseignement soit en mesure de mener une telle réflexion. Les opportunités offertes par l'apprentissage en ligne impliquent, selon Martins et Baptista Nunes (2016), l'acquisition de nouvelles compétences relevant, principalement, d'une expertise en matière d'éducation qui n'est pas garantie par des institutions certifiant plutôt la maîtrise de la matière enseignée. Pour assurer la crédibilité des enseignants, il devrait être systématiquement mis à leur disposition des ordinateurs équipés de webcam et suffisamment puissants pour supporter la tenue et l'enregistrement d'un cours synchrone. L'enseignant, quant à lui, devrait se tourner vers des alternatives lorsque la connexion internet dont il dispose à son domicile affecte l'expérience de cours des étudiants.

Enfin, les opinions personnelles négatives des enseignants vis-à-vis de l'enseignement à distance ne devraient pas transparaître dans la prestation de leur service au risque d'altérer la confiance des étudiants. L'étude menée par Lawson et al. (2021), présentée dans le chapitre 2, a montré une différence significative de perception des étudiants quant à la crédibilité de l'enseignant lorsque ce dernier manifeste des émotions positives ou négatives. Leur évaluation de cette crédibilité est, en effet, inférieure lorsqu'ils sont exposés à l'expression d'émotions négatives telles que l'ennui ou la frustration (Lawson et al., 2021). Ceci soutient la pertinence de la recommandation précédemment formulée.

En vue d'améliorer la perception des étudiants de la dimension « **réactivité** », il semble qu'il ne soit pas opportun de concentrer les efforts des équipes enseignantes sur la réduction des délais de réponse aux questions et demandes adressées par les étudiants puisque ceux-ci semblent globalement satisfaire les intéressés. Malgré le contexte, la communication orale ne doit pas être négligée car elle semble faciliter l'obtention d'une réponse efficace et pertinente. Afin de générer de la compréhension de la part des étudiants, les enseignants ne devraient pas hésiter à exposer les éventuels efforts consentis pour accéder à leur requête et les raisons pertinentes qui les amènent finalement à ne pas rencontrer cette demande.

Lorsqu'il est question de la dimension de la **fiabilité** et, en particulier, du respect des promesses avancées, il semble que la mise en place d'un planning en début de quadrimestre et le respect de celui-ci soient appréciés des étudiants. Les pratiques visant à se décharger, sur eux, d'une matière accumulée en raison d'un rythme de progression inadéquat sont mal perçues. La qualité de l'enseignement devrait être privilégiée, si cela est nécessaire, au détriment de la quantité comme cela est exprimé par plusieurs enseignants et puisque les étudiants ne semblent pas émettre de jugement négatif vis-à-vis d'une telle réduction. Il n'est pas évident de pointer l'approche adéquate quant aux similarités à conserver par rapport à un enseignement en présentiel. En effet les étudiants sont partagés : alors que certains plaident pour un enseignement qui se calque au maximum sur leur expérience en présentiel, d'autres espèrent, au contraire, une prise en considération des spécificités de ce mode d'enseignement. Il en va également des pratiques au sein d'une même unité d'enseignement pour lesquelles une constance est exigée ou, au contraire, constitutive d'une diminution progressive de l'intérêt. Face à une constance jugée problématique du format des sessions de cours au sein des programmes de médecine, qui résulterait du passage à un enseignement en ligne, Moro et Stromberga (2020) préconisent les jeux sérieux pour générer davantage de variété. L'important demeure de permettre aux étudiants d'anticiper ces modalités.

La dimension « **design du site web** » semble déjà faire l'objet d'une perception globalement positive de la part des étudiants interrogés. La plupart d'entre eux semblent satisfaits du choix de Microsoft Teams alors même qu'au sein des applications de vidéoconférence les plus populaires, Zoom s'avère être la plus appréciée, notamment, pour sa facilité d'utilisation (Ospina García et al., 2021). Les

DISCUSSION

étudiants qui en font mention lui préfèrent toutefois Microsoft Teams. Les équipes enseignantes devraient donc éviter de s'éparpiller sur des plateformes alternatives à Microsoft Teams ou WebCampus et ainsi nuire à une centralisation et à une uniformisation qui semblent appréciées par les étudiants. Bien que les enseignants pourraient affiner leur maîtrise de ces plateformes, cette dimension demeure la moins prioritaire en termes d'action.

En ce qui concerne le **contenu d'apprentissage**, la mise à disposition de correctifs complétés par l'enseignant, d'examens ou de travaux issus des années précédentes présente l'intérêt, aux yeux des étudiants, de clarifier les attentes de l'enseignant vis-à-vis de l'évaluation. Dennen et al. (2007) préconisent d'ailleurs l'adoption de ce type de supports dans une démarche d'explicitation des attentes qui permet de rassurer les étudiants. Un mode d'enseignement synchrone avec enregistrement des séances de cours semble satisfaire au mieux les étudiants en cumulant les avantages des formats alternatifs. La préférence pour un format synchrone est cohérente avec les résultats de l'étude d'Aristovnik et al. (2020) susmentionnée qui établit un niveau de satisfaction plus élevé des étudiants pour les vidéoconférences synchrones. En outre, l'enseignante A pointait le caractère chronophage de la préparation d'un contenu asynchrone en raison d'une tendance à vouloir le parfaire et de la nécessité d'être exhaustif en anticipant les questions des étudiants. Sachant les contraintes de temps évoquées, le choix d'un mode d'enseignement synchrone semble d'autant plus justifié.

L'enseignant devrait également veiller à mobiliser les options qui s'offrent à lui pour générer de l'interactivité avec ses étudiants. Les interroger directement ou privilégier des réactions par écrit peut amener les plus réticents d'entre eux à s'exprimer. Les enseignants ne doivent pas hésiter à simplement expliciter clairement par quels moyens les étudiants peuvent intervenir puisque certains d'entre eux expriment des incertitudes à ce sujet. L'interactivité est d'ailleurs un levier évoqué pour améliorer la perception du caractère captivant des séances de cours à distance. En effet, plusieurs étudiants déplorent la difficulté à rester concentrés. Cela n'est pas étonnant sachant que les participants à l'étude d'Hollis et Was (2016), qui se sont intéressés à « l'errance mentale » des étudiants pendant le visionnage d'une leçon en vidéo, admettent une errance de leur esprit 43 % du temps quand bien même le caractère qualitatif de la vidéo et sa durée inférieure à 15 minutes. Les auteurs en concluent que les enseignants « *qui publient des PowerPoints avec voix off de 30 à 60 minutes comme principaux cours en ligne* » [traduction libre] (Hollis & Was, 2016, p. 110) devraient envisager un mode d'enseignement alternatif.

Une dernière sous-question de recherche était formulée comme suit : « *Quelle(s) autre(s) dimension(s) non investiguée(s) influence(nt) la qualité perçue des cours à distance délivrés à l'UNamur ?* ».

Une catégorie développée à partir des entretiens n'a pas pu être rattachée à l'une ou l'autre des six dimensions. Elle se rapporte à la dimension sociale et au sentiment d'être au contact d'autres individus. Il pourrait être avancé que l'évaluation de cette thématique ne concourt pas directement à la qualité des services d'enseignement à distance puisque considérée comme inhérente à ce mode d'enseignement. Toutefois, des initiatives contribuant à limiter l'isolement social induit par la distance physique des parties prenantes peuvent être entreprises par les équipes pédagogiques. Les étudiants ont notamment mentionné l'obligation d'allumer leur caméra pour leur permettre de visualiser la présence des autres participants au cours ainsi que l'interactivité de ce dernier. Des moments plus « légers » d'échange avec les équipes pédagogiques lors d'événements conviviaux en ligne ou de communication moins formelles adressées aux étudiants permettent de retrouver une certaine proximité avec les enseignants. Les équipes enseignantes conservent tout de même une influence limitée sur cette thématique.

Les contours d'une éventuelle dimension supplémentaire sont difficiles à établir en l'état mais il se peut que, paradoxalement, la qualité de l'enseignement à distance repose, notamment, sur une expérience de cours qui permet le maintien d'une certaine proximité entre étudiants et avec l'enseignant. Ce concept émergent semble lié, dans le discours des étudiants, à celui d'interaction. La définition proposée par So et Brush (2008) décrit l'interaction comme « *un processus de communication réciproque entre humains ou entre humains et non-humains (ex. l'interaction homme-ordinateur)* »

DISCUSSION

[traduction libre] (p. 319). Selon Moore (1989), cela englobe trois types d'interaction, à savoir l'interaction entre l'apprenant et le contenu, celle qui a lieu entre l'apprenant et l'instructeur et enfin l'interaction entre apprenants.

La définition formelle de l'interactivité diffère de celle proposée pour la thématique du même nom dans la dimension « contenu d'apprentissage ». En effet, la définition, moins restrictive, proposée par Tu (2000) la présente comme « *un échange réciproque avec la possibilité d'une réponse immédiate* » [traduction libre] (p. 4). Selon Tu (2000), l'interactivité est une des dimensions de la « présence sociale » qui contribue à celle-ci (Williams & Rice dans Tu, 2000). La présence sociale est définie par Kreijns et al. (2007) comme étant « *le degré perçu d'illusion que l'autre, dans la communication, semble être une personne physique 'réelle'* » [traduction libre] (p. 180) et ce, dans des environnements synchrones ou asynchrones. On retrouve d'ailleurs cette perception de l'autre comme réel dans le discours de l'étudiante D lorsqu'elle évoque un cours lors duquel les webcams étaient allumées et les étudiants prenaient la parole : « (...) *c'était 2h où je savais que j'étais en cours avec des vraies gens qui parlaient. C'était chouette.* ». Selon Sung et Mayer (2012), la présence sociale est « *le sentiment subjectif d'être connecté et d'être ensemble avec d'autres personnes lors d'une communication par ordinateur* » [traduction libre] (p. 1739).

Andel et al. (2020) parlent d'une entente au sein de la littérature dédiée à l'enseignement en ligne quant à l'importance de stimuler cette présence sociale. Selon eux, les relations qu'elle entretient avec de multiples variables de résultats favorables, tels que la satisfaction ou l'apprentissage perçu (Richardson, Maeda & Caskurlu, 2017), ont été démontrées. A nouveau, une distinction est opérée par Andel et al. (2020) entre la présence sociale de l'instructeur et celle qui existe entre les utilisateurs. Selon Rovai (2002), la présence sociale est altérée dans un contexte d'échange par ordinateur par comparaison à une communication en face-à-face. Tu (2000) explique qu'elle décroît lorsque l'utilisateur, en attente d'une réponse instantanée, ne voit pas son attente rencontrée. Rien n'indique toutefois, dans le discours des étudiants, qu'ils soient en attente d'un tel niveau de réactivité. Il est toutefois vrai que l'utilisation de messageries instantanées pourrait favoriser ce type d'exigence, comme le remarque l'enseignante F.

Lorsque l'enseignement en ligne implique des discussions asynchrones entre étudiants et enseignants au sujet de la matière, l'établissement de groupe restreint en termes de participants est favorable à la perception de la présence sociale selon les conclusions de Akcaoglu et Lee (2016). Dans des groupes importants tels que ceux observés en bloc 1 de bachelier, le forum propre à l'unité d'enseignement pourrait ainsi être remplacé par des forums attribués à des sous-groupes d'étudiants établis par l'enseignant. En ce qui concerne les modes d'enseignement asynchrones par vidéo, Andel et al. (2020) ont étudié l'impact de l'ajout d'une fonctionnalité permettant aux étudiants de partager, avec les autres utilisateurs, des commentaires visibles au moment concerné de la vidéo, ainsi que la possibilité d'y répondre. Ils concluent que la perception de la présence sociale entre utilisateurs s'en retrouve positivement impactée (Andel et al., 2020).

Enfin, un éclairage quant à la deuxième question de recherche de ce travail peut être apporté, il s'agissait de la question suivante : « *Quels sont les ajustements de la perception des enseignants qui contribuent à réduire les discordances qui peuvent affecter l'évaluation des services d'enseignement à distance ?* ».

En ce qui concerne les attentes des étudiants, l'étude quantitative montre que les enseignants estiment correctement leur niveau à l'exception de deux items dont ils surestiment les attentes associées. Leur perception des attentes des étudiants est donc plutôt conforme à la réalité pour les items soumis. Ces résultats divergent de l'hypothèse initialement formulée et des observations de Shank et al. (1996) d'une sous-évaluation de ces attentes par les enseignants. Ceci pourrait notamment s'expliquer par une certaine prudence des enseignants dans leur sélection du niveau d'attentes.

L'étude qualitative suggère que les enseignants interrogés sont relativement conscients de l'enjeu existant pour chacune des thématiques pour lesquelles les étudiants ont manifesté un intérêt, à l'exception de l'enthousiasme, de la sécurité des plateformes de cours et du traitement des requêtes par

DISCUSSION

celles-ci. A l'inverse, l'enseignant E semble surestimer le niveau d'attentes des étudiants relatif à la qualité technique de ses vidéos et en particulier du cadrage de celles-ci qui n'a été mentionné par aucun étudiant. L'enseignante F estime, elle, une attente des étudiants à disposer d'un point de contact immédiat, à tout moment. Toutefois, aucun étudiant n'a fait mention d'une telle exigence quant aux délais de réponse. L'enseignante D a, pour sa part, pris conscience que sa préoccupation à tenir informés les étudiants malgré la distance a entraîné une abondance de communications au-delà de ce qui était désiré par eux.

L'analyse de la thématique « disponibilité » a également révélé une divergence. L'enseignante F explique ne pas proposer d'enregistrement de ses séances d'exercices et de correctifs de ceux-ci afin, selon elle, d'amener les étudiants à participer aux séances de cours et, in fine, de favoriser l'interactivité. Cela contraste avec la volonté de certains étudiants d'avoir le choix quant au fait de suivre le cours en direct ou en différé. Plusieurs étudiants justifient d'ailleurs l'intérêt des enregistrements à rendre le cours accessible même en cas d'imprévu, de maladie ou encore de connexion défaillante. En outre, bien que l'interactivité soit largement appréciée par les étudiants interrogés, aucun ne préconise ce type de solution pour en générer. Il peut également être avancé qu'une approche qui vise à contraindre les étudiants nuit à l'un des trois besoins de la théorie de l'autodétermination telle qu'appliquée par Hsu et al. (2019) au contexte de l'enseignement en ligne, à savoir le besoin d'autonomie. Ce dernier implique de permettre aux étudiants de travailler à leur façon tout en évitant de formuler des obligations (Hsu et al., 2019). Il se peut que certains enseignants sous-estiment l'importance de superviser les étudiants sans pour autant leur refuser une certaine liberté quant à leur méthode de travail.

Dans leur ensemble, ces constats tendent, malgré tout, à être positifs puisque les attentes des étudiants semblent être rarement sous-estimées. Toutefois, tout en ayant conscience de celles-ci, les enseignants admettent ne pas toujours agir en conséquence : l'enseignant B pense que poser des questions aux étudiants peut générer une interaction bienvenue mais ne l'a pas fait car il n'a pas osé, l'enseignante F pense avoir rencontré les attentes de ses étudiants en termes de soutien personnel mais n'a pas pu maintenir ses initiatives en raison d'une charge de travail trop importante, l'enseignant C n'a pas le temps de répondre aux questions trop peu précises, etc. Il s'agit, dans ce cas, de l'écart SPE précédemment mentionné qui sépare la perception des attentes du client de la spécification du service (Parasuraman et al., 1985). L'origine de celui-ci relève de contraintes, en particulier de temps, qui empêchent les enseignants de fournir un service conforme aux attentes qu'ils perçoivent.

En ce qui concerne la perception de l'expérience des étudiants, certains d'entre eux regrettent une absence d'initiative visant à recueillir leurs retours alors même que des enseignants expriment l'idée, qu'en l'absence de manifestation des étudiants, il n'y a pas lieu de soupçonner une problématique. Pour la plupart des items soumis, l'étude quantitative a d'ailleurs mis en évidence un optimisme excessif des enseignants vis-à-vis de l'expérience des étudiants similaire à ce que Hult et al. (2017) ont observé auprès de managers. A l'issue de leurs analyses, les auteurs préconisent de porter attention à la façon dont le feedback des clients est communiqué aux managers ainsi qu'à leur perception de la crédibilité de ces retours. L'objectif est d'accroître leur considération pour ces informations. C'est également l'idée qui est défendue dans ce travail.

Durant les entretiens, la question suivante a été soumise aux étudiants : « *Dans quelle mesure pensez-vous que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de votre opinion sur leurs pratiques et de votre expérience avec les cours à distance ?* ». Quant aux enseignants, il leur a été demandé : « *Dans quelle mesure pensez-vous avoir une juste perception de l'expérience de vos étudiants avec vos cours à distance ?* ». Il semble que les concertations telles que les groupes de section ou les commissions de contact qui permettent à des représentants des étudiants de faire remonter des demandes collectives vers le personnel enseignant de la faculté, constituent un canal efficace. Dans le périmètre plus restreint d'une unité d'enseignement, les évaluations institutionnelles ne permettent pas de dresser un bilan équivalent et ce, pour les raisons explicitées précédemment. De plus, il ne semble pas que des leviers alternatifs soient fréquemment mobilisés par les enseignants. Il n'est donc pas surprenant de constater que, sur les six enseignants interrogés, trois mentionnent un manque, un besoin ou encore une absence de retours des étudiants tandis qu'un enseignant admet ne pas avoir une juste

idée de ce que l'étudiant perçoit. Aux vues des résultats de l'étude quantitative, il semble donc pertinent d'intensifier ce flux d'information des étudiants vers les équipes enseignantes.

Il est intéressant de noter que les items qui présentent les écarts les plus importants en termes de surévaluation de l'expérience des étudiants par les enseignants, partagent certaines particularités. En effet, en plus d'être majoritairement des items qui portent sur la dimension de l'empathie, les cinq premiers items, selon ce classement (voir Annexe P.2), sont particulièrement orientés vers des ressentis plutôt que des faits observés. Il s'agit de « préoccupation sincère », de « volonté de faire tout leur possible », de « compréhension des besoins individuels », de « prise en considération des intérêts des étudiants » ou encore de « mérite de leur confiance », là où les items restants tendent souvent à porter vers des observations plus concrètes : « structure du contenu d'apprentissage », « réponse rapide et efficace » ou « encouragement et motivation des étudiants ». Les cinq premiers items peuvent s'avérer plus difficiles à percevoir par les étudiants qui peuvent constater un délai de réponse, une maîtrise de la matière ou une mise à jour du contenu mais ne peuvent que deviner la sincérité, la volonté ou les préoccupations des enseignants.

Dans ce cas, un réalignement des perceptions pourrait être atteint en générant davantage de signaux de la part des enseignants de sorte à rendre observables des attributs tels que la sincérité ou la volonté. A titre d'illustration, cela peut passer par le simple fait d'exprimer un regret lorsqu'une demande ne peut être rencontrée ou d'explicitier les efforts consentis pour répondre à un besoin de l'étudiant : « je me suis arrangé(e) pour déplacer un rendez-vous de sorte que nous puissions discuter de ce point de matière demain ». Le flux d'information devrait donc également faire l'objet d'une intensification dans le sens enseignants-étudiants.

5.2 Observations additionnelles

Lorsque l'on compare les catégories qui émergent de l'analyse des entretiens pour chaque dimension, visibles dans la grille de synthèse à l'Annexe S.3.1, avec les items qui constituent ces mêmes dimensions dans l'analyse quantitative (voir Annexe F), il ressort que les aspects abordés par les étudiants diffèrent partiellement, voire totalement des échelles proposées par Udo et al. (2011) et Sumi et Kabir (2021). Cela limite, en partie, la possibilité de comparaison et d'explication des résultats de l'analyse quantitative tout en apportant des nuances enrichissantes aux dimensions initiales.

Parmi les thématiques qui ont émergé des entretiens individuels, l'interactivité a été largement discutée par les intervenants, souvent pour partager un constat de pauvreté des interactions. Dans un contexte d'enseignement en ligne, Wong (2020) avait d'ailleurs conclu à un échec quant à la satisfaction du besoin de relation pourtant au cœur de la théorie de l'autodétermination. En outre, le manque d'interaction s'avère être le facteur le plus cité par les étudiants interrogés dans le cadre de l'étude de Cole, Shelley et Swartz (2014) parmi les causes de leur insatisfaction vis-à-vis de ce mode d'enseignement. Marks, Sibley et Arbaugh (2005) ont montré que l'interaction entre instructeur et étudiant était le plus important des trois types d'interaction tels qu'identifiés par Moore (1989) en termes d'impact sur la perception de la qualité de l'apprentissage. Dennen et al. (2007) expliquent, sur base de leur étude précédemment mentionnée, que le caractère constant des interactions entre enseignant et étudiants surpasse leur intensité en termes d'importance. Ainsi, le maintien d'une présence auprès du groupe dans son ensemble ne doit pas pâtir d'une volonté de rencontrer les besoins spécifiques d'étudiants individuellement (Dennen et al., 2007). Cette suggestion est cohérente avec le constat d'attentes modérées vis-à-vis de la personnalisation du service. L'importance de comprendre la façon dont les étudiants perçoivent les interactions lors des cours en ligne est avancée par Blaine (2019) qui, dans son étude, a constaté des perceptions contrastées des étudiants et des enseignants vis-à-vis des interactions expérimentées dans un contexte d'enseignement mixte et en ligne. Les premiers rapportant une perception bien plus négative que les seconds (Blaine, 2019). Ce constat fait craindre une surestimation, par les enseignants, de l'expérience des étudiants en termes d'interactivité et soutient, à nouveau, la pertinence de générer des retours.

DISCUSSION

Grâce à son étude de la littérature dédiée à l'interaction et la communication dans des contextes d'enseignement en ligne, Vlachopoulos et Makri (2019) a pu formuler des recommandations au sujet des interactions entre enseignant et étudiants. A ce titre, l'immédiateté est encouragée, notamment, par l'utilisation de messageries instantanées, par la mise en place d'activités synchrones ou encore par le recours à un ton moins formel (Vlachopoulos & Makri, 2019). La participation des enseignants dans des discussions de groupe est également promue par l'auteur, bien qu'il conseille de ne pas contraindre les étudiants à prendre part à celles-ci, au risque d'en faire une corvée. En ce qui concerne les interactions entre apprenants, des pistes d'amélioration pointent vers la mise en place de projets de groupes en vue d'un apprentissage collaboratif ou encore vers la possibilité d'échanger leurs idées via des forums dédiés (Vlachopoulos & Makri, 2019). La mise en place de ce type de discussions asynchrones où des échanges ont lieu au sein d'une « communauté » d'apprenants fait écho au souhait de l'étudiant L de disposer de ce qui s'approche d'un « *groupe Facebook entre tous les étudiants d'un cours* » où il serait possible d'obtenir de l'aide des membres, enseignants y compris. Il semble donc pertinent d'amorcer une réflexion en ce sens.

Parmi les observations issues de l'étude quantitative, l'analyse qualitative a permis d'investiguer l'association de l'item relatif à l'invariabilité dans la délivrance de bonnes séances de cours en ligne à l'écart 1 moyen le plus négatif (voir Annexe N). Comme cela a été expliqué précédemment, les réponses des étudiants lors des interviews n'ont pas permis d'en comprendre la raison puisque une majorité d'étudiants considèrent les pratiques constantes. Cela pourrait s'expliquer par une compréhension différente de l'item par les étudiants. Cette traduction ne devrait pas être conservée dans de futures études ou tout du moins être accompagnée d'une explication. Le reste du classement des items est moins surprenant. En particulier, le fait que les écarts les moins importants se rapportent à des caractéristiques de la plateforme de cours et à la maîtrise de leur sujet par les enseignants puisque les étudiants se sont montrés globalement positifs vis-à-vis de WebCampus lors des entretiens et n'ont pas mentionné de lacune en termes de connaissance de la matière.

6. Conclusion

6.1 Résumé

L'objectif de ce travail était, d'une part, de déterminer comment ajuster les pratiques des enseignants de l'UNamur de sorte à améliorer la qualité perçue des services d'enseignement à distance et, d'autre part, d'identifier les ajustements de la perception des enseignants qui contribuent à réduire les discordances qui peuvent affecter l'évaluation de ces mêmes services. Le périmètre de cette étude a donc été défini autour de l'expérience de cours des étudiants de l'UNamur et de la façon dont les enseignants façonnent et influencent celle-ci. Les perceptions des deux parties (étudiants et enseignants) ont été investiguées au moyen d'un questionnaire puis d'entretiens individuels.

Les données récoltées au moyen du premier outil ont généré une mesure moyenne du niveau de qualité perçue par les étudiants de 5 et de satisfaction de 4,5 sur une échelle à 7 points, deux évaluations supérieures au score-charnière de 4 mais perfectibles. Tout en appliquant la méthodologie SERVQUAL, l'étude quantitative a permis de tester les relations entre la qualité perçue des cours à distance et ses six déterminants potentiels, à savoir l'empathie, l'assurance, la réactivité, la fiabilité, le design du site web et le contenu d'apprentissage. De ces six dimensions, seules les deux dernières se sont avérées influencer positivement la qualité perçue tandis que l'impact positif de la fiabilité est apparu marginalement significatif. Une supériorité du niveau d'attentes des étudiants par rapport à leur niveau d'expérience perçue s'observe toutefois pour chacune des six dimensions. Les analyses ont également permis de montrer l'intérêt de l'étude de la qualité perçue au travers de la mise en évidence d'un impact positif sur la satisfaction et d'une médiation complète de cette dernière entre la qualité perçue et les intentions comportementales des étudiants. La comparaison des réponses fournies par les étudiants avec celles des enseignants a révélé une tendance de ces derniers à surestimer leur expérience.

Les entretiens réalisés auprès des étudiants et des enseignants ont permis de dégager 21 thématiques. Parmi elles, vingt ont pu être rattachées à l'une des six dimensions prédéfinies tandis que la catégorie supplémentaire semble s'approcher du concept de « présence sociale ». Bien que se rapportant à l'une ou l'autre des dimensions initiales, certaines thématiques ne trouvent pas d'équivalent parmi leurs items tels qu'établis par Sumi et Kabir (2021) ou Udo et al. (2011) mais semblent revêtir, dans certains cas, un intérêt particulièrement marqué de la part des étudiants : les catégories « interactivité » et « disponibilité » ont été largement évoquées. A quelques exceptions près, les enseignants se sont montrés plutôt conscients de l'importance des thématiques d'intérêt aux yeux des étudiants. Ils se montrent également capables de pointer, de façon pertinente, la faiblesse de certaines de leurs pratiques à répondre aux attentes des étudiants. Afin de leur permettre d'améliorer la perception des étudiants quant à leur cours à distance, diverses recommandations propres à chacune des six dimensions et inspirées des entretiens réalisés ont été formulées dans les sections « Résultats » de l'étude qualitative et « Discussion ».

6.2 Implications de l'étude

Deux types d'écart jugés problématiques ont été mis en évidence dans cette étude. Le premier, nommé « écart 1 » a révélé un niveau d'expérience avec les cours à distance perçue par les étudiants comme inférieur à leur niveau d'attentes. Le second, appelé « écart 3 », a montré une surévaluation des enseignants quant au niveau d'expérience perçue par les étudiants. Brown et Swartz (1989) proposent deux approches pour traiter ces divergences. Appliquée au cas en question, la première consiste à changer les comportements et attentes des enseignants en leur faisant prendre conscience de la multiplicité des attributs considérés par les étudiants lors de leur évaluation de la qualité des services d'enseignement. La seconde approche consiste à modifier les attentes et les expériences des étudiants. Les attentes des étudiants peuvent être ajustées au moyen de communications éducatives pensées de sorte qu'ils adoptent des attentes réalistes (Brown & Swartz, 1989).

CONCLUSION

La première approche a déjà été défendue, précédemment, au travers de recommandations visant à mettre en place des mécanismes de feedback de la part des étudiants. Quant à la seconde stratégie, elle peut être appliquée au moyen d'une présentation fidèle des unités d'enseignement délivrées à distance aux étudiants. L'introduction du cours et les informations à son sujet disponibles sur le site internet de l'UNamur doivent transmettre une image réaliste du service qui sera fourni par l'équipe enseignante et ainsi éviter de sur-promettre. En ce qui concerne les cours traditionnellement délivrés en présentiel, il convient, si nécessaire, d'en adapter la présentation. A titre d'exemple, il peut être plus juste d'insister sur la progression en autonomie de l'étudiant plutôt que sur la richesse des échanges dans le cadre d'un enseignement asynchrone. Les étudiants doivent pouvoir anticiper les éventuelles limites et atouts de ce mode d'enseignement et de la façon dont l'enseignant entend le mettre en œuvre. Dans son étude des perceptions des étudiants vis-à-vis de la première séance d'un cours en ligne, Conrad (2002) avance d'ailleurs qu'une présentation claire et exhaustive des détails du cours est souhaitée par les étudiants. Le recours à davantage de transparence dans les informations fournies aux étudiants afin de modérer leurs attentes est une approche soutenue par Gregory (2019).

La seconde approche de Brown et Swartz (1989) inclue également un ajustement de l'expérience des étudiants. Pour y parvenir, les équipes enseignantes peuvent directement agir sur les items présentés comme associés aux écarts 1 les plus négatifs (voir Annexe N), c'est-à-dire, en veillant à encourager davantage les étudiants, à mieux structurer leur contenu d'apprentissage, à proposer des activités qui préparent au mieux les étudiants à leur future occupation, etc. Les recommandations issues de l'étude qualitative doivent également être mobilisées à cet effet puisque des thématiques distinctes ont émergé de celle-ci. En outre, le caractère difficilement observable de certains items orientés vers la volonté ou les préoccupations des enseignants avait été discuté. Dans cette optique, la perception de certains items par les étudiants peut être positivement influencée par l'expression d'un souci des enseignants à satisfaire leurs besoins ainsi que par un meilleur aperçu des efforts fournis.

La mise en perspective des deux études menées semble suggérer une priorisation de la dimension « contenu d'apprentissage », en ce qui concerne sa structure et sa mise à jour, selon l'étude quantitative, mais principalement en agissant sur sa disponibilité ainsi que son caractère interactif et attrayant d'après les entretiens menés. En second lieu, la fiabilité devrait faire l'objet d'une attention particulière au travers de l'exposition anticipée des modalités précises d'enseignement et d'évaluation ainsi que de leur respect. L'empathie, qui présente l'écart 1 moyen le plus négatif, concourt également à une prise en considération prioritaire principalement orientée vers davantage de préoccupation des enseignants à motiver les étudiants et à considérer leurs retours.

En introduction de ce travail, l'intérêt de l'enseignement à distance à permettre un accès international à l'offre d'enseignement des EES avait été discuté. Bien que cela puisse permettre aux étudiants de développer des connaissances interculturelles (Coelen, 2015) et de stimuler la notoriété des institutions auprès des étudiants étrangers (Marichalar et al., 2020), les résultats de l'étude qualitative amènent toutefois à conseiller aux équipes enseignantes une certaine prudence en la matière. En effet, les aspects de présence sociale, d'interactivité du contenu d'apprentissage et de préférence pour un mode d'enseignement synchrone qui émergent des entretiens réalisés avec les étudiants suggèrent, au contraire, le maintien de groupes restreints où demeurent la possibilité de prendre la parole et d'être interrogé par l'enseignant.

Un format davantage orienté vers les particularités des « Massive Open Online Courses », plus connus sous leur acronyme « MOOC » pourrait nuire à certains attributs perçus positivement par les étudiants interrogés. Aldowah et al. (2020) identifient d'ailleurs la présence sociale, le support social (i.e. les encouragements à compléter le cours) et l'obtention de feedback de la part de l'enseignant parmi les facteurs qui expliquent le taux élevé d'abandon dans ce type de cours. Il s'agirait de ne pas dégrader davantage la perception de ces facteurs en optant pour un mode d'enseignement à distance dont le format asynchrone serait imposé par un nombre important de participants voire par un décalage horaire. En outre, davantage de participants au cours implique probablement des délais de réponse plus importants de la part des enseignants. Les impacts négatifs sur leur réactivité, l'interactivité du contenu d'apprentissage ou encore l'empathie perçue tendent à supposer une dégradation de perception de la qualité des cours à distance.

CONCLUSION

La présente étude propose une méthodologie de diagnostic de la qualité perçue de l'enseignement à distance, inédite, à notre connaissance, par sa façon de combiner l'outil SERVQUAL développé par Parasuraman et al. (1988) à une approche dyadique permettant de mettre en perspective les perceptions des étudiants et enseignants. Dans ce travail, les résultats portant sur une mise en perspective des deux parties se sont révélés relativement positifs ou, en tout cas, homogènes : les attentes semblent correctement perçues voire parfois surestimées tandis que l'expérience des étudiants est globalement surestimée. Cela implique que l'un ou l'autre item problématique en termes de perception des enseignants n'a pas pu être identifié de sorte à recommander une action spécifiquement orientée.

De façon similaire, le discours des enseignants s'est avéré plutôt cohérent avec celui tenu par les étudiants. Aucune aberration flagrante, qui pourrait faire craindre une méprise répandue parmi les équipes enseignantes de l'UNamur, n'apparaît. Cela ne doit toutefois pas mener le lecteur à conclure au caractère non pertinent de la prise en considération du point de vue des enseignants. Une approche dyadique peut, en effet, faire ressortir des éléments spécifiques vis-à-vis desquels les enseignants se méprennent lorsqu'ils tentent d'en deviner l'évaluation par les étudiants. Dans ce cas, leur identification peut permettre de mettre un terme à des perceptions erronées possiblement transposées dans la spécification des services de cours à distance. Cette étude dresse toutefois le constat général d'une tendance à surestimer l'expérience des étudiants et donc de la nécessité de générer des retours de leur part.

La méthodologie proposée et les conclusions que ce travail a permis de générer peuvent donc être mobilisées par les équipes enseignantes de l'UNamur en vue d'influencer positivement la qualité perçue de leurs cours à distance. Il a été montré qu'une telle amélioration permettrait de stimuler la satisfaction de leurs étudiants qui, elle-même, contribuerait à la recommandation et la poursuite de ce type de cours. Le bouche-à-oreille présente l'intérêt d'influencer le choix d'une université par les étudiants tandis qu'une fidélité poussée par une satisfaction accrue réduit les coûts d'attraction des étudiants (Stodnick & Rogers, 2008). Le tout peut s'avérer bénéfique à la réputation de l'établissement.

6.3 Limitations et recherches futures

Comme le faisait remarquer Vlachopoulos (2020), l'enseignement à distance en situation d'urgence, qui a servi de base pour cette étude, se distingue d'un même mode d'enseignement dont la mise en place est réfléchi et volontaire. Il est vrai qu'en s'intéressant à un enseignement à distance délivré entre septembre 2020 et janvier 2022, cette étude porte principalement sur un contexte spécifique de contraintes qui implique une difficulté à discerner les pratiques qui sont imputables à ce mode d'enseignement ou à la situation sanitaire. Certaines lacunes observées telles qu'un manque d'encadrement ou une prise de retard dans la matière enseignée ainsi que certains besoins des étudiants, notamment relatifs à l'empathie, peuvent être exacerbés par le contexte de crise. Ce dernier peut induire une intensification de la charge de travail des enseignants qui cumulent un rôle de chercheur. De celle-ci découle une réduction du temps disponible à consacrer à l'enseignement qui peut, à son tour, affecter les pratiques relatives aux différentes dimensions de la qualité de l'enseignement à distance.

En outre, dans le questionnaire soumis aux étudiants et enseignants de l'UNamur, il était question d'évaluer les attentes vis-à-vis d'un cours à distance délivré par un établissement d'enseignement supérieur. Bien qu'il ait été explicité que le concept d'attentes, lorsqu'il concerne la qualité perçue, se rapporte à un souhait du consommateur quant au niveau de service qui doit être atteint pour que ses envies soient comblées (Parasuraman et al., 1988) et non à une prédiction, qui aurait impliqué une prise en considération du contexte, la pertinence d'une référence au contexte dans l'énoncé peut être défendue. Une telle référence peut potentiellement induire une évaluation inférieure du niveau d'attentes et donc une réduction de l'écart entre attentes et perception si une certaine indulgence prévaut. Au contraire, cela peut impliquer une hausse du niveau d'attentes vis-à-vis de certains items, à titre d'exemple relatifs à la motivation des étudiants, qui ont pu gagner en importance dans un contexte de pandémie. L'impact de cette référence peut également varier d'un individu à l'autre. Sachant que la mesure globale de la qualité portait, elle, sur l'enseignement à distance expérimenté entre septembre

CONCLUSION

2020 et janvier 2022, le pouvoir explicatif des différents écarts 1 testés sur cette mesure de la qualité a pu être influencé par le choix posé au sujet de la mesure des attentes.

Par ailleurs, la fiabilité des résultats obtenus dans le cadre de la régression multiple de la qualité perçue sur les différents écarts 1 a pu être affectée par la corrélation qui existe entre les variables indépendantes du modèle. Bien que deux régressions distinctes aient été proposées, il n'est pas garanti qu'une problématique de multicollinéarité n'ait pas influencé les résultats obtenus. En outre, lors de l'extraction des dimensions, deux items ont dû être écartés en raison d'une corrélation insuffisante avec chacun des six facteurs tandis qu'un autre item a dû être attribué à un facteur différent de celui attendu. Bien que la cohérence interne des échelles relatives aux différentes dimensions ait été jugée satisfaisante avec des valeurs brutes d'Alpha de Cronbach allant de 0,65 à 0,82, plusieurs de ces résultats restent proches de la limite généralement employée de 0,7. La validité et la fiabilité des échelles pourraient donc être améliorées. A cette fin, les thématiques identifiées dans l'analyse qualitative peuvent servir une réflexion quant au développement d'une nouvelle échelle spécifique à l'enseignement à distance.

Les étudiants et enseignants ont été interrogés quant aux cours à distance suivis ou délivrés entre septembre 2020 et janvier 2022 tandis que la récolte des données de l'analyse quantitative s'est déroulée vers la fin du mois de mars 2022 et les entretiens ont eu lieu entre mai et juin 2022. Il ressort des interviews que seuls cinq étudiants ont pu encore expérimenter un nombre limité de cours à distance au premier quadrimestre de l'année académique 2021 – 2022. Ce qui s'explique par la levée des restrictions sanitaires vis-à-vis de l'enseignement en présentiel. Les données portent donc principalement sur l'année académique 2020 – 2021 et il peut être avancé que la période conséquente écoulée entre ces expériences de cours à distance et la collecte de données nuit à l'évaluation des attentes et perceptions reportées.

Si des données sont disponibles en quantité suffisante, il serait intéressant de répliquer cette étude dans le cadre de cours à distance volontairement implémentés par les équipes pédagogiques de l'UNamur. Cela permettrait de mettre en lumière les lacunes qui persistent et de poser un diagnostic plus adéquat. Combinés aux données de cette étude, les résultats permettraient également de tester un effet modérateur d'un contexte de contraintes sur la relation qui lie les différentes dimensions présumées de la qualité de l'enseignement à distance avec la mesure globale de celle-ci.

Bien que cela complexifie le design de l'étude, les futurs travaux qui visent à comparer les perspectives des étudiants et enseignants devraient faire correspondre les perceptions des enseignants avec celles de leurs étudiants respectifs. C'est-à-dire que, pour chaque enseignant recruté pour l'étude, plusieurs des étudiants ayant suivi une ou plusieurs unités d'enseignement délivrées à distance par cet enseignant pourraient être interrogés sur cette expérience spécifique, que ce soit dans le cadre d'une étude quantitative ou qualitative. L'intérêt serait une comparaison plus judicieuse des perceptions des deux parties conforme à la méthodologie employée par Brown et Swartz (1989) ainsi que la possibilité d'étudier l'impact des écarts 2 et 3 sur l'évaluation des services d'enseignement à distance qui n'a pas pu être testé dans cette étude.

Le recours à une méthode d'échantillonnage probabiliste aurait permis d'obtenir des résultats davantage généralisables à l'ensemble de la population des étudiants ou enseignants de l'UNamur et aurait permis de limiter le potentiel biais de sélection par le chercheur lors de la constitution des échantillons de cette étude. Par ailleurs, l'étude qualitative et, en particulier, le recrutement des enseignants en vue des entretiens, a pu faire l'objet d'un biais d'auto-sélection marqué. Ceux-ci ont, en effet, été recrutés par suite de l'intérêt manifesté une fois le questionnaire de l'étude quantitative complété. Il se peut que les enseignants volontaires aient un intérêt particulier pour l'enseignement à distance voire qu'ils jugent leurs pratiques exemplaires et ne redoutent donc pas de répondre à des questions à ce sujet. Cela pourrait expliquer la perception relativement correcte des enseignants interrogés. Néanmoins, cela accroît le risque, qu'au niveau de la population des enseignants, de nettes divergences de perception avec les étudiants n'aient pas pu être identifiées.

Toujours au sujet de l'échantillonnage, il existe un déséquilibre de genre bien plus marqué au niveau des réponses des étudiants au questionnaire que celui qui s'observe au niveau de l'ensemble des

CONCLUSION

étudiants inscrits. En outre, la taille des échantillons de l'étude quantitative est relativement restreinte. Cela est, en particulier, le cas de l'échantillon d'enseignants qui limite les analyses pouvant être effectuées sur ces données ainsi que la représentativité des résultats. L'impact des variables socio-démographiques sur la façon d'évaluer les différents écarts pourrait être davantage investigué afin de déterminer, à titre d'exemple, s'il existe une différence entre les étudiants en cours du jour ou du soir ou entre les enseignants selon leur niveau d'expérience de l'enseignement à distance.

Cette étude limite également son périmètre à l'expérience de cours, propre à l'unité d'enseignement délivrée à distance et donc, se focalise sur les pratiques des équipes enseignantes. Toutefois, il peut être intéressant d'investiguer une expérience plus globale des services d'enseignement à distance qui intègre l'impact d'autres acteurs tels que les services administratifs, le support technique, la cellule pédagogique ou encore le centre médico-psychologique sur la qualité perçue. L'expérience universitaire dans sa globalité pourrait être étudiée. Une réduction du périmètre de l'étude a toutefois été décidée de sorte à être en mesure de fournir des recommandations suffisamment spécifiques. De plus, ce travail s'inscrit dans une perspective de management des services et ne prétend pas fournir des recommandations pertinentes d'un point de vue pédagogique. En effet, certains ajustements peuvent concourir à améliorer la qualité perçue, par les étudiants, d'un cours à distance tout en ayant un effet nuisible sur leur apprentissage. De futures études en sciences de l'éducation pourraient apporter, aux équipes pédagogiques de l'UNamur, un éclairage et des recommandations spécifiques vis-à-vis de l'enseignement à distance, de sorte à compléter l'apport de ce travail.

Dans cette étude, l'ambition était d'étudier la qualité de l'enseignement à distance telle que perçue par les étudiants. En effet, ce sont ces derniers qui ont été considérés comme les clients de ce service. Il a été évoqué que d'autres parties pouvaient être considérées par les auteurs. Selon Conway, Mackay et Yorke (1994), les spécificités du secteur de l'éducation supérieure induisent des perspectives conflictuelles. Deux façons d'envisager ce service coexistent. D'une part, les étudiants peuvent être considérés comme les clients d'une offre d'éducation (Conway et al., 1994). Il s'agit du point de vue adopté dans ce travail. D'autre part, les employeurs peuvent être assimilés aux clients. Dans ce second cas, ce ne sont plus les cours mais les étudiants qui sont envisagés comme le produit. La perspective choisie va impacter la stratégie adoptée par l'EES sachant que les besoins de ces deux types de clients peuvent entrer en conflit (Conway et al., 1994). De futures études pourraient ainsi s'intéresser aux attentes et à la perception des employeurs vis-à-vis des étudiants diplômés de l'UNamur tout en évaluant l'alignement avec les perceptions et pratiques des enseignants qui optent pour un mode d'enseignement à distance.

Cette étude ne portant que sur une université belge, les résultats ne se prétendent pas à être généralisables aux services d'enseignement supérieur. Toutefois, les entretiens réalisés auprès des étudiants ont mené à l'identification des contours d'une thématique nommée « contact humain » qui semble étroitement liée au concept de présence sociale. Puisque des échelles validées permettent de mesurer la présence sociale (voir par exemple Gunawardena & Zittle, 1997 ; Sung & Mayer, 2012 ou Arbaugh et al., 2008), celles-ci peuvent être mobilisées pour étudier son impact sur la qualité perçue de l'enseignement à distance dans de futures études.

7. Bibliographie

- Abdul Rahim, A. F. (2020). Guidelines for online assessment in emergency remote teaching during the covid-19 pandemic. *Education in Medicine Journal*, 12(2), 59-68. <https://doi.org/10.21315/eimj2020.12.2.6>
- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adu, P. (2016, 3 février). Writing the methodology chapter of a qualitative study [Diapositives]. <https://www.slideshare.net/kontorphilip/writing-the-methodology-chapter-of-a-qualitative-study>
- Akcaoglu, M., & Lee, E. (2016). Increasing social presence in online learning through small group discussions. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2293>
- Alam, Md. S., & Mondal, M. (2019). Assessment of sanitation service quality in urban slums of Khulna city based on SERVQUAL and AHP model: A case study of railway slum, Khulna, Bangladesh. *Journal of Urban Management*, 8(1), 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.jum.2018.08.002>
- Aldowah, H., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. I., & Alalwan, N. (2020). Factors affecting student dropout in MOOCs: A cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(2), 429-454. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09241-y>
- Ali, F., Kim, W. G., Li, J., & Jeon, H.-M. (2018). Make it delightful: Customers' experience, satisfaction and loyalty in Malaysian theme parks. *Journal of Destination Marketing & Management*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2016.05.003>
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of covid-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>

- Allen, I. E., Seaman, F., Lederman, D., & Jaschik, S. (2012, juin). *Conflicted: Faculty And Online Education*. The Babson Survey Research Group and Inside Higher Ed. https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/IHE-BSRG-Conflict.pdf
- Altuntas, S., & Kansu, S. (2019). An innovative and integrated approach based on SERVQUAL, QFD and FMEA for service quality improvement: A case study. *Kybernetes*, 49(10), 2419-2453. <https://doi.org/10.1108/K-04-2019-0269>
- Alzahrani, L., & Seth, K. P. (2021). Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6787-6805. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10492-5>
- Andel, S. A., de Vreede, T., Spector, P. E., Padmanabhan, B., Singh, V. K., & de Vreede, G.-J. (2020). Do social features help in video-centric online learning platforms? A social presence perspective. *Computers in Human Behavior*, 113, 106505. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106505>
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the covid-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Asim, A., & Kumar, N. (2018). Service quality in higher education: Expectations and perceptions of students. *Asian Journal of Contemporary Education*, 2(2), 70-83. <https://doi.org/10.18488/journal.137.2018.22.70.83>

Association des universités européennes. (2020, septembre). *European higher education in the Covid-19 crisis*. EU.

https://eua.eu/downloads/publications/briefing_european%20higher%20education%20in%20the%20covid-19%20crisis.pdf

Bakker, M., & Wicherts, J. M. (2014). Outlier removal, sum scores, and the inflation of the type I error rate in independent samples t tests: The power of alternatives and recommendations. *Psychological Methods*, 19(3), 409-427. <https://doi.org/10.1037/met0000014>

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

Baus, M. (2022, 4 juillet). Pour la ministre, les étudiants réussiront mieux, mais non, il y aura du nettoyage. *La Libre*. Consulté le 17 juillet 2022 sur <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/2022/07/04/pour-la-ministre-les-etudiants-reussiront-mieux-mais-non-il-y-aura-du-nettoyage-DAQZIJN4RBA3RMCKFI4TEEE6EM/>

Bechet, M. (2021, 28 juillet). Crue du siècle : Cette étude liégeoise qui l’annonçait. *La Libre*. Consulté le 30 juillet 2021, à l’adresse <https://www.lalibre.be/archives-journal/2021/07/28/crue-du-siecle-cette-etude-liegeoise-qui-lannoncait-C66YR6XYMBFORIOCZW6J6SMDWM/>

Blaine, A. M. (2019). Interaction and presence in the virtual classroom: An analysis of the perceptions of students and teachers in online and blended Advanced Placement courses. *Computers & Education*, 132, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.004>

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (1). Pfeiffer.

- Brod, M., Tesler, L. E., & Christensen, T. L. (2009). Qualitative research and content validity: Developing best practices based on science and experience. *Quality of Life Research, 18*(9), 1263-1278. <https://doi.org/10.1007/s11136-009-9540-9>
- Brown, S. W., & Swartz, T. A. (1989). A gap analysis of professional service quality. *Journal of Marketing, 53*(2), 92. <https://doi.org/10.2307/1251416>
- Brown, T.J., Churchill, G.A. and Peter, J.P. (1993) Research Note: Improving the Measurement of Service Quality. *Journal of Retailing, 69*, 127-139. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4359\(05\)80006-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4359(05)80006-5)
- Cahyono, Y., Purwanto, A., Sukanta, Azizah, F. N., Fitriaty, & Wijoyo, H. (2020). Impact of service quality, university image and students satisfaction towards student loyalty: Evidence from indonesian private universities. *Journal of Critical Reviews, 7*(19), 3916-3924.
- Camilleri, M. A. (2021). Evaluating service quality and performance of higher education institutions: A systematic review and a post-COVID-19 outlook. *International Journal of Quality and Service Sciences, 13*(2), 268-281. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-03-2020-0034>
- Carrillat, F. A., Jaramillo, F., & Mulki, J. P. (2009). Examining the impact of service quality: A meta-analysis of empirical evidence. *Journal of Marketing Theory and Practice, 17*(2), 95-110. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679170201>
- Caruana, A. (2002). Service loyalty: The effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction. *European Journal of Marketing, 36*(7/8), 811-828. <https://doi.org/10.1108/03090560210430818>
- Cellule TICE. (s.d.). *Charte d'utilisation de WebCampus*. WebCampus. Consulté le 16 juillet 2022 sur <https://WebCampus.unamur.be/admin/tool/policy/view.php?versionid=2&returnurl=https%3A%2F%2FWebCampus.unamur.be%2Flogin%2Findex.php>

- Celuch, K., Robinson, N. M., & Walsh, A. M. (2015). A framework for encouraging retail customer feedback. *Journal of Services Marketing*, 29(4), 280-292. <https://doi.org/10.1108/JSM-02-2014-0062>
- Choueiry, G. (s. d.). *How to Report the Shapiro-Wilk Test*. Quantifying Health. Consulté le 29 mai 2022 sur <https://quantifyinghealth.com/report-shapiro-wilk-test/>
- Chui, T. B., Ahmad, M. S. bin, Bassim, F. binti A., & Zaimi, N. binti A. (2016). Evaluation of service quality of private higher education using service improvement matrix. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 224, 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.417>
- Coelen, R. (2015). Why internationalize education? *International Higher Education*, 83, 4-5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9074>
- Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748>
- Comac (2020, avril 25). *Des évaluations formatives à la place des examens*. Comac. Consulté le 22 août 2021. https://www.comac-etudiants.be/des_evaluations_formatives_la_place_des_examens
- Conrad, D. L. (2002). Engagement, excitement, anxiety, and fear: Learners' experiences of starting an online course. *American Journal of Distance Education*, 16(4), 205-226. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1604_2
- Conseil des Recteurs francophones (2021, 5 mai). Communiqué du CReF : les universités s'allient pour mettre fin à une concurrence insensée. Université de Namur. Consulté le 17 juillet 2022 sur <https://nouvelles.unamur.be/upnews.2021-05-10.6019432485/view>
- Contributions externes (2020, avril 30). Les examens à distance, une atteinte aux droits fondamentaux ? *La Libre*. Consulté le 22 août 2021 sur <https://www.lalibre.be/debats/ripostes/2020/04/30/les->

[examens-a-distance-une-atteinte-aux-droits-fondamentaux-](#)

[XSKVBQT66RD6ZM575CTRLUDFPY/](#)

Conway, T., Mackay, S., & Yorke, D. (1994). Strategic planning in higher education: Who are the customers. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 29-36. <https://doi.org/10.1108/09513549410069202>

Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68. <https://doi.org/10.1177/002224299205600304>

Curran, P. G. (2016). Methods for the detection of carelessly invalid responses in survey data. *Journal of Experimental Social Psychology*, 66, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.07.006>

Dada, G., Alkali, H. & Oyewola, D. (2019). An investigation into the effectiveness of asynchronous and synchronous e-learning mode on students' academic performance in national open university (Noun), maiduguri centre. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 11(5), 54-64. <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2019.05.06>

De Bourmont, M. (2012). *La résolution d'un problème de multicollinéarité au sein des études portant sur les déterminants d'une publication volontaire d'informations : Proposition d'un algorithme de décision simplifié basé sur les indicateurs de Belsley, Kuh et Welsch (1980)*. Comptabilités et innovation. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00691156>

de Vaus, D. (2002). *Analyzing social science data: 50 key problems in data analysis*. SAGE Publications.

Dennen, V. P., Aubteen Darabi, A., & Smith, L. J. (2007). Instructor–Learner Interaction in Online Courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, 28(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/01587910701305319>

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of covid-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

- Dursun, T., Oskaybaş, K., & Gökmen, C. (2013). The quality of service of the distance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1133-1151. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.441>
- Europe 1. (2020, 1 avril). *Coronavirus : le nombre de morts a doublé dans le monde en une semaine*. Consulté le 19 juillet 2021 sur <https://www.europe1.fr/international/coronavirus-le-nombre-de-morts-a-double-dans-le-monde-en-une-semaine-3959253>
- European Centre for Disease Prevention and Control. (2020, 6 août). *COVID-19 in children and the role of school settings in COVID-19 transmission*. Stockholm: ECDC. <https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/COVID-19-schools-transmission-August%202020.pdf>
- Fakunle, O., Lock, J., & Johnson, C. (2020). Is internationalization intentionally integrated in online learning environments? Exploring the challenges and possibilities. *International Journal on Innovations in Online Education*, 4(3). <https://doi.org/10.1615/IntJInnovOnlineEdu.2020035172>
- Fang, L., Lu, Z., & Dong, L. (2021). Differentiating service quality impact between the online and off-line context: An empirical investigation of a corporate travel agency. *International Hospitality Review*, 35(1), 3-18. <https://doi.org/10.1108/IHR-01-2020-0003>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020, 24 août). *Enseignement supérieur : Protocole année académique 2020-2021*. Circulaire 7702.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: And sex, drugs and rock « n » roll* (3). SAGE Publications.
- Foropon, C., Seiple, R., & Kerbache, L. (2013). Using servqual to examine service quality in the classroom: Analyses of undergraduate and executive education operations management courses. *International Journal of Business and Management*, 8(20), 105. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n20p105>

- Fricker, R. D. (2008). Sampling Methods for Web and E-mail Surveys. Dans N. Fielding, R.M. Lee & G. Blank (dirs.). *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 195-216). London: SAGE.
- Gallagher, S., & Palmer, J. (2020, septembre 29). The pandemic pushed universities online. The change was long overdue. *Harvard Business Review*. Consulté le 9 août 2021 sur <https://hbr.org/2020/09/the-pandemic-pushed-universities-online-the-change-was-long-overdue>
- Galloway, A. (2005). Non-probability sampling. Dans *Encyclopedia of Social Measurement* (pp. 859-864). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00382-0>
- Gandhi, M. (2014). Using Servqual and Gap Analysis for Enhancing the Quality of Teaching at University Level. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 4(1), 27-36.
- Gasevic, D., Siemens, G., & Dawson, S. (2015). Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning. *Athabasca University Press*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3515.8483>
- Geith, C., & Vignare, K. (2008). Access to education with online learning and open educational resources: Can they close the gap? *Online Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v12i1.39>
- Giannelloni, J., Vernet, É. (2001). 3. Analyse de contenu. Dans *Études de marché* (pp. 96-101). Vuibert.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. Dans M. G. Moore (dirs.), *Handbook of distance education* (pp. 333–350). New York, NY: Routledge.

- Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : Premières données. *Distances et médiations des savoirs*, 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6166>
- Green, P. (2014). Measuring service quality in higher education: A south african case study. *Journal of International Education Research (JIER)*, 10(2), 131-142. <https://doi.org/10.19030/jier.v10i2.8515>
- Gregory, J. L. (2019). Applying SERVQUAL: Using service quality perceptions to improve student satisfaction and program image. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4), 788-799. <https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2018-0268>
- Gremler, D. D., & Brown, S.W. (1996). Service Loyalty: Its Nature, Importance, and Implications. Dans B. Edvardsson, S.W. Brown, R. Johnston, & E.E. Scheuing (dirs.), *Proceedings American Marketing Association*, pp. 171-180.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000004784>
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>

- Ham, L., & Hayduk, S. (2003). Gaining Competitive Advantages in Higher Education: Analyzing the Gap between Expectations and Perceptions of Service Quality. *International Journal of Value-Based Management*, 16(3), 223-242. <https://doi.org/10.1023/A:1025882025665>
- Haming, M., Murdifin, I., Syaiful, A. Z., & Halim Perdana Kusuma Putra, A. (2019). The application of servqual distribution in measuring customer satisfaction of retails company. *Journal of Distribution Science*, 17(2), 25-31. <https://doi.org/10.15722/JDS.17.2.201902.25>
- Hampton, G. M. (1993). Gap analysis of college student satisfaction as a measure of professional service quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 9(1), 115-128. https://doi.org/10.1300/J090v09n01_10
- Hatcher, L., & O'Rourke, N. (2014). *A step-by-step approach to using SAS for factor analysis and structural equation modeling*. SAS Institute.
- Headley, D. E., & Choi, B. (1992). Achieving service quality through gap analysis and a basic statistical approach. *Journal of Services Marketing*, 6(1), 5-14. <https://doi.org/10.1108/08876049210035683>
- Ho, I. M. K., Cheong, K. Y., & Weldon, A. (2021). Predicting student satisfaction of emergency remote learning in higher education during COVID-19 using machine learning techniques. *PLOS ONE*, 16(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249423>
- Hodge, V., & Austin, J. (2004). A survey of outlier detection methodologies. *Artificial Intelligence Review*, 22(2), 85-126. <https://doi.org/10.1023/B:AIRE.0000045502.10941.a9>
- Hollis, R. B., & Was, C. A. (2016). Mind wandering, control failures, and social media distractions in online learning. *Learning and Instruction*, 42, 104-112. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.007>
- Holon IQ (2021, 28 juin). *Global EdTech Funding 2021 - Half Year Update*. Consulté le 9 août 2021 sur <https://www.holoniq.com/notes/global-edtech-funding-2021-half-year-update/>

- Hoyle, R., & Duvall, J. (2004). Determining the Number of Factors in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. In D. Kaplan (Ed.), *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (pp. 302–317). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Hsu, H.-C. K., Wang, C. V., & Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2159-2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>
- Hughes, J. L., Camden, A. A. et Yangchen, T. (2016). Rethinking and Updating Demographic Questions: Guidance to Improve Descriptions of Research Samples. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 21(3), 138–151.
- Hult, G. T. M., Morgeson, F. V., Morgan, N. A., Mithas, S., & Fornell, C. (2017). Do managers know what their customers think and why? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 45(1), 37-54. <https://doi.org/10.1007/s11747-016-0487-4>
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26.3, 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>
- Javed, S. A., & Ilyas, F. (2018). Service quality and satisfaction in healthcare sector of Pakistan—The patients’ expectations. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 31(6), 489-501. <https://doi.org/10.1108/IJHCQA-08-2016-0110>
- Jo Jackson, M., Helms, M. M., & Ahmadi, M. (2011). Quality as a gap analysis of college students’ expectations. *Quality Assurance in Education*, 19(4), 392-412. <https://doi.org/10.1108/09684881111170096>

- Joris, Q. (2020, 21 août). Le masque obligatoire "en tout temps" dans le supérieur. *L'écho*. Consulté le 16 juillet 2022 sur <https://www.lecho.be/economie-politique/belgique/general/le-masque-obligatoire-en-tout-temps-dans-le-superieur/10246667.html>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kaplan, A. (2021). *Higher Education at the Crossroads of Disruption: The University of the 21st Century* (1). Emerald Publishing Limited.
- Kara, A. (2021). Covid-19 pandemic and possible trends into the future of higher education: A review. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1). <https://doi.org/10.22555/joeed.v8i1.183>
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., & van Buuren, H. (2007). Measuring perceived sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Computers & Education*, 49(2), 176-192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.05.004>
- Lambert, J. (2021). Ampleur et effets de la dégradation du financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Dynamiques régionales*, 11, 11-29. <https://www.cairn.info/revue--2021-2-page-11.htm>
- Large, R. O., & König, T. (2009). A gap model of purchasing's internal service quality: Concept, case study and internal survey. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 15(1), 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.pursup.2008.10.001>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>

- Lawson, A. P., Mayer, R. E., Adamo-Villani, N., Benes, B., Lei, X., & Cheng, J. (2021). The positivity principle: Do positive instructors improve learning from video lectures? *Educational Technology Research and Development*, 69(6), 3101-3129. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10057-w>
- Lee, Y.-C., Wang, Y.-C., Chien, C.-H., Wu, C.-H., Lu, S.-C., Tsai, S.-B., & Dong, W. (2016). Applying revised gap analysis model in measuring hotel service quality. *SpringerPlus*, 5(1), 1191. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2823-z>
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.004>
- Leys, C., Delacre, M., Mora, Y. L., Lakens, D., & Ley, C. (2019). How to classify, detect, and manage univariate and multivariate outliers, with emphasis on pre-registration. *International Review of Social Psychology*, 32(1), 5. <https://doi.org/10.5334/irsp.289>
- Lockee, B. B. (2021). Online education in the post-COVID era. *Nature Electronics*, 4(1), 5-6. <https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0>
- Løwendahl, B.R. (2000). The globalization of professional service firms. Fad or genuine source of competitive advantage? Dans Y. Aharoni & L. Nachum (dirs.), *Globalization of services: Some implications for theory and practice* (pp. 142-153). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465363>
- Makoe, M., & Nsamba, A. (2019). The gap between student perceptions and expectations of quality support services at the University of South Africa. *American Journal of Distance Education*, 33(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1583028>
- Marichalar, O., Tétard, T., & Zusslin, H. (2020, novembre). *Le renouveau de l'enseignement à distance : panorama international et stratégies des établissements*. Campus France. https://ressources.campusfrance.org/publications/notes/fr/note_62_fr.pdf?fbclid=IwAR0paO81ZZjrXpbtznqE2rFQihBFjTfbedooSRBPkQrVXUpv-Gk4zkrS

- Marinoni, G., van't Land, H., Jensen, T. (2020, mai). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Marks, R. B., Sibley, S. D., & Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29(4), 531-563. <https://doi.org/10.1177/1052562904271199>
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Martins, J. T., & Baptista Nunes, M. (2016). Academics' e-learning adoption in higher education institutions: A matter of trust. *The Learning Organization*, 23(5), 299-331. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2015-0034>
- Miranda, S., Tavares, P., & Queiró, R. (2018). Perceived service quality and customer satisfaction: A fuzzy set QCA approach in the railway sector. *Journal of Business Research*, 89, 371-377. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.040>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Moore, M. G. (1989) Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moro, C., & Stromberga, Z. (2020). Enhancing variety through gamified, interactive learning experiences. *Medical Education*, 54(12), 1180-1181. <https://doi.org/10.1111/medu.14251>
- Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education1. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657-683. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy033>

- Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(1), 13-20.
<https://doi.org/10.20982/tqmp.04.1.p013>
- Navarro, D. (2022, 13 mai). 13. 10: Testing non-normal data with wilcoxon tests. Statistics LibreTexts. Consulté le 29 mai 2022 sur
[https://stats.libretexts.org/Bookshelves/Applied_Statistics/Book%3A_Learning_Statistics_with_R_A_tutorial_for_Psychology_Students_and_other_Beginners_\(Navarro\)/13%3A_Comparing_Two_Means/13.10%3A_Testing_Non-normal_Data_with_Wilcoxon_Tests](https://stats.libretexts.org/Bookshelves/Applied_Statistics/Book%3A_Learning_Statistics_with_R_A_tutorial_for_Psychology_Students_and_other_Beginners_(Navarro)/13%3A_Comparing_Two_Means/13.10%3A_Testing_Non-normal_Data_with_Wilcoxon_Tests)
- Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as service: The understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38-64.
<https://doi.org/10.1080/08841240902904703>
- Organisation des Nations unies. (2020, août). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*.
https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Organisation mondiale de la Santé. (2021, 30 avril). *Maladie à coronavirus 2019 (COVID-19) : comment se transmet la COVID-19 ?* Consulté le 11 juillet 2021 sur
<https://www.who.int/fr/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-how-is-it-transmitted>
- Osborne, J. W. (2008). *Best practices in quantitative methods*. SAGE Publications.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Ospina García, N., Díaz Velásquez, M. F., Tavera Romero, C. A., Ortiz Monedero, J. H., & Khalaf, O. I. (2021). Remote academic platforms in times of a pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(21), 121.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v16i21.25377>

- Otter, T., Pachali, M. J., Mayer, S., & Landwehr, J. (2018). Causal Inference Using Mediation Analysis or Instrumental Variables - Full Mediation in the Absence of Conditional Independence. *Marketing ZFP – Journal of Research and Management*, 40(2), 41-57. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3135313>
- Palupi, M. E. (2022). The difference between synchronous and asynchronous online learning communication during covid-19 pandemic. *Journal of English Language and Literature (JELL)*, 7(1), 11-18. <https://doi.org/10.37110/jell.v7i1.138>
- Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1993). More on improving service quality measurement. *Journal of Retailing*, 69(1), 140-147. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(05\)80007-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(05)80007-7)
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.
- Peiró, J. M., Martínez-Tur, V., & Ramos, J. (2005). Employees' overestimation of functional and relational service quality: A gap analysis. *The Service Industries Journal*, 25(6), 773-788. <https://doi.org/10.1080/02642060500103324>
- Pham, L., Kim, K., Walker, B., DeNardin, T., & Le, H. (2019). Development and validation of an instrument to measure student perceived e-learning service quality. *International Journal of Enterprise Information Systems*, 15(2), 15-42. <https://doi.org/10.4018/IJEIS.2019040102>
- Ramírez-Hurtado, J. M., Hernández-Díaz, A. G., López-Sánchez, A. D., & Pérez-León, V. E. (2021). Measuring online teaching service quality in higher education in the covid-19 environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2403. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052403>

- Rédaction Le Soir et Belga. (2020, octobre 23). Coronavirus : L'enseignement supérieur en code rouge ou presque. *Le Soir*. Consulté le 16 juillet 2022 sur <https://www.lesoir.be/333597/article/2020-10-23/coronavirus-lenseignement-superieur-en-code-rouge-ou-presque>
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Rof, A., Bikfalvi, A., & Marquès, P. (2020). Digital transformation for business model innovation in higher education: Overcoming the tensions. *Sustainability*, 12(12), 4980. <https://doi.org/10.3390/su12124980>
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
- Saintghislain, V. (2022, 11 février). *Coronavirus : recommandations prises par les autorités de l'UMONS à l'égard du personnel et des étudiants*. UMONS. Consulté le 16 juillet 2022 sur <https://web.umons.ac.be/fr/coronavirus-recommandations-prises-par-les-autorites-de-lumons-a-legard-du-personnel-et-des-etudiants/>
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323. <https://doi.org/10.1080/03075070050193433>
- SAS. (s. d.). VBOX Statement. *SAS help center*. Consulté le 21 mai 2022 sur https://documentation.sas.com/doc/en/pgmsascdc/9.4_3.5/grstatproc/n1waawwbez01ppn15dn9ehmxzihf.htm
- Scagnoli, N. (2009). A review of online learning and its evolution in latin america. *Policy Futures in Education*, 7(5), 555-565. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.555>

- Shank, M. D., Walker, M., & Hayes, T. (1996). Understanding professional service expectations: Do we know what our students expect in a quality education? *Journal of Professional Services Marketing, 13*(1), 71-89. https://doi.org/10.1300/J090v13n01_08
- Shankar, V., Smith, A. K., & Rangaswamy, A. (2003). Customer satisfaction and loyalty in online and offline environments. *International Journal of Research in Marketing, 20*(2), 153-175. [https://doi.org/10.1016/S0167-8116\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0167-8116(03)00016-8)
- Silva, D. S., Moraes, G. H. S. M. de, Makiya, I. K., & Cesar, F. I. G. (2017). Measurement of perceived service quality in higher education institutions: A review of HEdPERF scale use. *Quality Assurance in Education, 25*(4), 415-439. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2016-0058>
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education, 33*(4), 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Skjott Linneberg, M., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal, 19*(3), 259-270. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012>
- Smørvik, K. K., & Vespestad, M. K. (2020). Bridging marketing and higher education: Resource integration, co-creation and student learning. *Journal of Marketing for Higher Education, 30*(2), 256-270. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1728465>
- So, H.-J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education, 51*(1), 318-336. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.009>
- Spreng, R. A., & Mackoy, R. D. (1996). An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction. *Journal of Retailing, 72*(2), 201-214. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(96\)90014-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(96)90014-7)

- Spring, K. J., & Graham, C. R. (2017). Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology. *Online Learning*, 21(4).
<https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.998>
- Steils, N. (2020, février). Theme 3: Qualitative approach [Diapositives]. *Research Methods*. UNamur.
- Steils, N. (2020, février). Theme 4: Quantitative approach [Diapositives]. *Research Methods*. UNamur.
- Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using servqual to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115-133.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00162.x>
- Sumi, R. S., & Kabir, G. (2021). Satisfaction of e-learners with electronic learning service quality using the servqual model. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(4), 227. <https://doi.org/10.3390/joitmc7040227>
- Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1738-1747. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.014>
- Swamidass, P. M. (2000). Expectation theory. Dans P.M. Swamidass (dirs.), *Encyclopedia of Production and Manufacturing Management* (pp. 197-197). Springer US.
https://doi.org/10.1007/1-4020-0612-8_303
- Taylor, D. B. (2021, mars 17). A timeline of the coronavirus pandemic. *The New York Times*. Consulté le 11 juillet 2021 sur <https://www.nytimes.com/article/coronavirus-timeline.html>
- Theresiawati, T., Bayu Seta, H., Nizar Hidayanto, A., & Abidin, Z. (2020). Variables affecting e-learning services quality in Indonesian higher education: Students' perspectives. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 259-286. <https://doi.org/10.28945/4489>
- Tripathi, S. N., & Siddiqui, M. H. (2020). Assessing the quality of healthcare services: A SERVQUAL approach. *International Journal of Healthcare Management*, 13(sup1), 133-144.
<https://doi.org/10.1080/20479700.2018.1469212>

- Tu, C.-H. (2000). On-line learning migration: From social learning theory to social presence theory in a CMC environment. *Journal of Network and Computer Applications*, 23(1), 27-37.
<https://doi.org/10.1006/jnca.1999.0099>
- Udo, G. J., Bagchi, K. K., & Kirs, P. J. (2011). Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1272-1283.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.01.009>
- Uncles, M. D. (2018). Directions in higher education: A marketing perspective. *Australasian Marketing Journal*, 26(2), 187-193. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.009>
- UNESCO. (2020, 29 octobre). *Pandemics to increase in frequency and severity unless biodiversity loss is addressed*. Consulté le 30 juillet 2021 sur <https://en.unesco.org/news/pandemics-increase-frequency-and-severity-unless-biodiversity-loss-addressed>
- UNESCO. (2021, 19 mars). *One year into COVID-19 education disruption: Where do we stand?'*. Consulté le 11 juillet 2021 sur <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>
- Union syndicale étudiante (2020, avril 23). *Enseignements et évaluations à distance : une forme de sélection sociale. Il faut annuler les examens ! USE*. Consulté le 22 août 2021 sur <https://use.be/enseignements-et-evaluations-a-distance-une-forme-de-selection-sociale-il-faut-annuler-les-examens/>
- Université de Namur (2021, 13 septembre). *14/09/2021 | Rentrée académique 2021-2022*. Consulté le 16 juillet 2022 sur <https://www.unamur.be/rentree-2021>
- Université de Namur. (2022 – 2023). myUNamur.
<https://fr.calameo.com/read/006591190ea30068d24d1>
- Université de Namur. (s.d.). *WebCampus*. Consulté le 18 juin 2022 sur <https://www.unamur.be/sciences/agregationsciences/WebCampus>

- Uppal, M. A., Ali, S., & Gulliver, S. R. (2018). Factors determining e-learning service quality: ELQ factors. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 412-426.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12552>
- Uppal, M. A., Ali, S., Zahid Z., Basir, M. (2020). Investigating the Impact of Language On E-Learning Quality Using SERVQUAL Model. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 11629-11642.
- van Merriënboer, J. J. G., & Ayres, P. (2005). Research on cognitive load theory and its design implications for e-learning. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 5-13.
<https://doi.org/10.1007/BF02504793>
- Vandenabeele, W. (2009). L'effet médiateur de la satisfaction professionnelle et de l'engagement organisationnel sur la performance déclarée : forte mise en évidence de la relation entre la MSP et la performance. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 75, 11-37.
<https://doi.org/10.3917/risa.751.0011>
- Vlachopoulos, D. (2020). Covid-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communications*, 10(1). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65(4), 605-632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>
- Von Nordenflycht, A. (2010). What is a professional service firm? Toward a theory and taxonomy of knowledge-intensive firms. *Academy of Management Review*, 35(1), 155-174.
<https://doi.org/10.5465/AMR.2010.45577926>
- Vonderwell, S., & Zachariah, S. (2005). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 213-230.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782457>

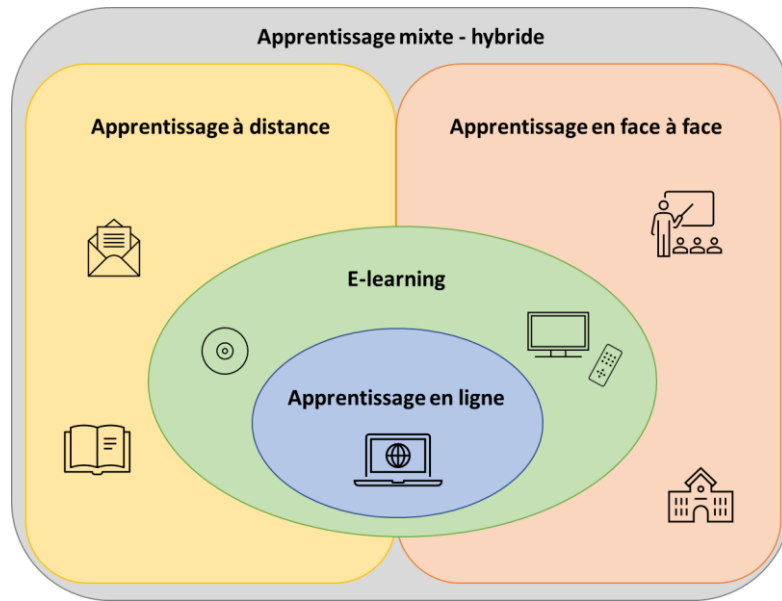
- Wattier, S., Leclercq, C., Cornelis, E., Detrembleur, B., & Artoisenet, C. (2020-2021). Rapport sur l'égalité de genre à l'Université de Namur. UNamur. <https://www.unamur.be/genre/rapports-genre/rapport-egalite-genre-20-21>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Williams, B., Onsmann, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care*, 8(3). <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>
- Wingo, N. P., Ivankova, N. V., & Moss, J. A. (2017). Faculty perceptions about teaching online: Exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework. *Online Learning*, 21(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.761>
- Wong, R. (2020). When no one can go to school: Does online learning meet students' basic learning needs? *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789672>
- Yousapronpaiboon, K. (2014). Servqual: Measuring higher education service quality in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088-1095. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.350>
- Zeithaml, V. A. (1981). How Consumer Evaluation Processes Differ Between Goods and Services. Dans J. H. Donnelly & W. R. George (dirs.), *Marketing of Services* (pp. 186-190). American Marketing Association.
- Zidda, P. (2021). *Methods for Service & Marketing Research* [Diapositives]. UNamur.

8. Annexes

Annexe A – Schéma illustrant la terminologie des différents modes d'apprentissage	103
Annexe B – Continuum d'évaluation des produits	103
Annexe C – Déterminants de la qualité des services	104
Annexe D – Modèle de qualité de l'e-learning	104
Annexe E – Comparaison des dimensions propres à la qualité perçue de l'e-learning entre Udo et al. (2011) et Sumi et Kabir (2021)	105
Annexe F – Traduction libre et adaptation des items proposés par Udo et al. (2011) et Sumi et Kabir (2021).....	106
Annexe G.1 – Questionnaire – Etudiants.....	109
Annexe G.2 – Questionnaire – Enseignants.....	121
Annexe G.3 – Descriptif du traitement des données aberrantes	132
Annexe H – Statistiques descriptives et tables de fréquence – Echantillon des étudiants	134
Annexe I – Procédure de réduction des données	139
Annexe J – Test du caractère significatif des écarts 1 au niveau des dimensions extraites	153
Annexe K – Test des hypothèses H_1 à H_6	157
Annexe L – Test de l'hypothèse H_7	158
Annexe M - Effets des variables socio-démographiques.....	160
Annexe N – Tableau de l'évaluation de l'écart 1 au niveau des items	162
Annexe O - Statistiques descriptives et tables de fréquence – Echantillon des enseignants	163
Annexe P.1 - Evaluation de l'écart 2 au niveau des items	167
Annexe P.2 - Evaluation de l'écart 3 au niveau des items	168
Annexe Q.1.1 - Retranscription de l'interview de l'étudiante A	169
Annexe Q.1.2 - Retranscription de l'interview de l'étudiante B	177
Annexe Q.1.3 - Retranscription de l'interview de l'étudiante D	189
Annexe Q.1.4 - Retranscription de l'interview de l'étudiante E.....	202
Annexe Q.1.5 - Retranscription de l'interview de l'étudiante F	221
Annexe Q.1.6 - Retranscription de l'interview de l'étudiant G.....	236
Annexe Q.1.7 - Retranscription de l'interview de l'étudiant H.....	247
Annexe Q.1.8 - Retranscription de l'interview de l'étudiant I.....	258

Annexe Q.1.9 - Retranscription de l'interview de l'étudiante J.....	273
Annexe Q.1.10 - Retranscription de l'interview de l'étudiant L.....	286
Annexe Q.2.1 - Retranscription de l'interview de l'enseignante A	299
Annexe Q.2.2 - Retranscription de l'interview de l'enseignant B	311
Annexe Q.2.3 - Retranscription de l'interview de l'enseignant C	323
Annexe Q.2.4 - Retranscription de l'interview de l'enseignante D	334
Annexe Q.2.5 - Retranscription de l'interview de l'enseignant E	347
Annexe Q.2.6 - Retranscription de l'interview de l'enseignante F.....	360
Annexe R.1 - Guide d'entretien - Etudiants.....	374
Annexe R.2 - Guide d'entretien - Enseignants	378
Annexe S – Construction de la grille d'analyse	381
Annexe T - Questionnaire d'Évaluation des Enseignements.....	387
Annexe U - Eléments de réponse relatifs aux attentes et aux caractéristiques d'un cours à distance de qualité.....	389

Annexe A – Schéma illustrant la terminologie des différents modes d'apprentissage



Annexe B – Continuum d'évaluation des produits

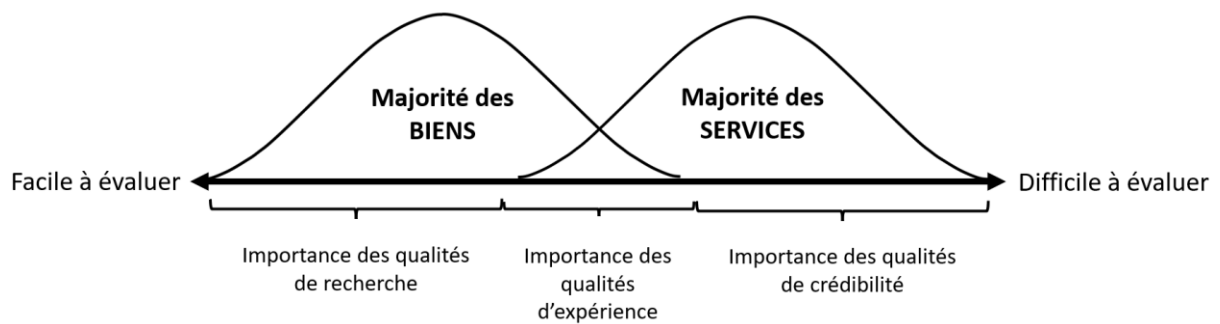


Figure adaptée de Zeithaml, 1981 (traduction libre)

Annexe C – Déterminants de la qualité des services

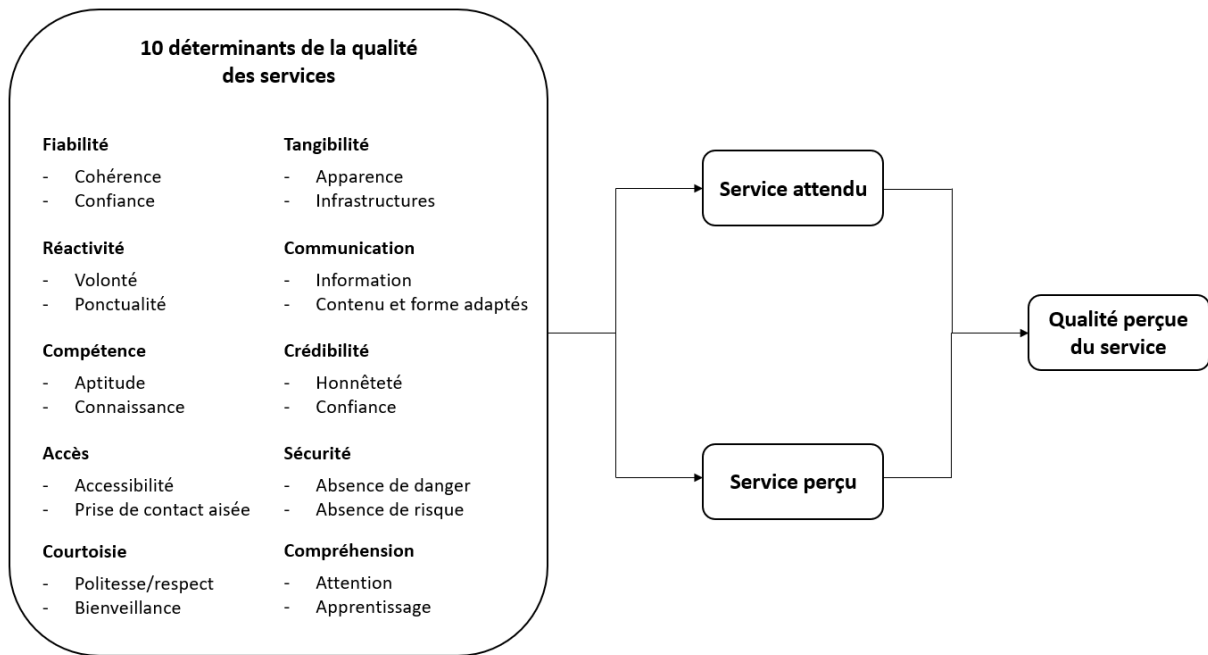


Figure adaptée de Parasuraman et al., 1985 (traduction libre)

Annexe D – Modèle de qualité de l'e-learning



Figure reprise de Udo et al., 2011

Annexe E – Comparaison des dimensions propres à la qualité perçue de l’e-learning entre Udo et al. (2011) et Sumi et Kabir (2021)

Udo et al. (2011)	Sumi et Kabir (2021)
<p>WSC1: The web site uses audio elements properly <i>Trad. : Le site web utilise correctement les éléments audio</i></p> <p>WSC2: The web site uses video elements properly <i>Trad. : Le site web utilise correctement les éléments vidéo</i></p> <p>WSC3: The web site uses animations/graphics properly <i>Trad. : Le site web utilise correctement les animations/graphiques</i></p>	<p>LC1: Learning content is well-structured <i>Trad. : Le contenu d'apprentissage est bien structuré</i></p> <p><i>Learning content</i> <i>Trad. : Contenu d'apprentissage</i></p> <p>LC2: Learning materials are up to date <i>Trad. : Le contenu d'apprentissage est à jour</i></p> <p>LC3: Sufficient learning material available <i>Trad. : Le contenu d'apprentissage est disponible en quantité suffisante</i></p>
<p><i>Web site content</i> <i>Trad. : Contenu du site web</i></p> <p>WSC4: The web site uses multimedia features properly <i>Trad. : Le site web utilise correctement les fonctionnalités multimédia</i></p> <p>WSC5: The web site provides useful information <i>Trad. : Le site web fournit des informations utiles</i></p> <p>WSC6: The web site provides accurate information <i>Trad. : Le site web fournit des informations exactes</i></p> <p>WSC7: The website provides high quality information <i>Trad. : Le site web fournit des informations de grande qualité</i></p> <p>WSC8: The information on the web site is relevant to me <i>Trad. : Les informations contenues dans le site Web sont pertinentes pour moi.</i></p>	<p><i>Website design</i> <i>Trad. : Design du site web</i></p> <p>WD1: Provides relevant information <i>Trad. : Fournit des informations pertinentes</i></p> <p>WD2: Easy to use <i>Trad.: Facile à utiliser</i></p> <p>WD3: Speed of completing transaction <i>Trad. : Rapidité d'exécution des opérations</i></p> <p>WD4: Attractive and well designed <i>Trad. : Attrayant et bien conçu</i></p>

Annexe F – Traduction libre et adaptation des items proposés par Udo et al. (2011) et Sumi et Kabir (2021)

Dimension	Item original	Item traduit tel qu'intégré dans le questionnaire	
		Attentes (A)	Perception (P)
<p><i>Empathy</i> (Udo et al., 2011, p. 1276)</p> <p>Empathie (E)</p>	<i>The instructor is genuinely concerned about the students</i>	AE1 : L'équipe pédagogique devrait se préoccuper sincèrement des étudiants	PE1 : Les équipes pédagogiques se préoccupaient sincèrement des étudiants
	<i>The instructor understands the individual needs of students</i>	AE2 : L'équipe pédagogique devrait comprendre les besoins individuels des étudiants	PE2 : Les équipes pédagogiques comprenaient les besoins individuels des étudiants
	<i>The instructor has the student's best long-term interests in mind</i>	AE3 : L'équipe pédagogique devrait avoir à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant	PE3 : Les équipes pédagogiques avaient à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant
	<i>The instructor encourages and motivates students to do their best</i>	AE4 : L'équipe pédagogique devrait encourager et motiver les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes	PE4 : Les équipes pédagogiques encourageaient et motivaient les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes
<p><i>Assurance</i> (Udo et al., 2011, p. 1276)</p> <p>Assurance (A)</p>	<i>The instructor is knowledgeable in his/her field</i>	AA1 : L'équipe pédagogique devrait avoir de bonnes connaissances dans son domaine.	PA1 : Les équipes pédagogiques avaient de bonnes connaissances dans leur domaine
	<i>The instructor is fair and impartial in grading</i>	AA2 : L'équipe pédagogique devrait être juste et impartiale dans la notation	PA2 : Les équipes pédagogiques étaient justes et impartiales dans la notation
	<i>The instructor answers all the questions thoroughly</i>	AA3 : L'équipe pédagogique devrait répondre à toutes les questions de manière approfondie	PA3 : Les équipes pédagogiques répondaient à toutes les questions de manière approfondie
	<i>I am confident the instructor has an expert understanding of the material</i>	AA4 : Je suis convaincu(e) que l'équipe pédagogique devrait avoir une expertise dans la matière	PA4 : Je suis convaincu(e) que les équipes pédagogiques avaient une expertise dans la matière
<p><i>Responsiveness</i></p>	<i>The instructor quickly and efficiently responds to student needs</i>	AR1 : L'équipe pédagogique devrait répondre rapidement et efficacement aux besoins des étudiants	PR1 : Les équipes pédagogiques répondaient rapidement et efficacement aux besoins des étudiants

<p>(Udo et al., 2011, p. 1276)</p> <p>Réactivité (R)</p>	<p><i>The instructor is willing to go out of his or her way to help students</i></p> <p><i>The instructor always welcomes student questions and comments</i></p>	<p>AR2 : L'équipe pédagogique devrait être prête à faire tout son possible pour aider les étudiants</p> <p>AR3 : L'équipe pédagogique devrait toujours accueillir volontiers les questions et les commentaires des étudiants</p>	<p>PR2 : Les équipes pédagogiques étaient prêtes à faire tout leur possible pour aider les étudiants</p> <p>PR3 : Les équipes pédagogiques accueillait toujours volontiers les questions et les commentaires des étudiants</p>
<p>Reliability (Udo et al., 2011, p. 1276)</p> <p>Fiabilité (F)</p>	<p><i>The instructor consistently provides good online lectures</i></p> <p><i>The instructor is dependable</i></p> <p><i>The instructor reliably corrects information when needed</i></p>	<p>AF1 : L'équipe pédagogique devrait délivrer SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne</p> <p>AF2 : L'équipe pédagogique devrait être digne de confiance</p> <p>AF3 : L'équipe pédagogique devrait corriger les informations de manière fiable lorsque cela est nécessaire</p>	<p>PF1 : Les équipes pédagogiques délivraient SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne</p> <p>PF2 : Les équipes pédagogiques étaient dignes de confiance</p> <p>PF3 : Les équipes pédagogiques corrigeaient les informations de manière fiable lorsque cela était nécessaire</p>
<p>Website design (Sumi & Kabir, 2021, p. 9)</p> <p>Design du site web (W)</p>	<p><i>Provides relevant information</i></p> <p><i>Easy to use</i></p> <p><i>Speed of completing transaction</i></p> <p><i>Attractive and well designed</i></p>	<p>AW1 : La plateforme de cours devrait fournir des informations pertinentes</p> <p>AW2 : La plateforme de cours devrait être facile à utiliser</p> <p>AW3 : La plateforme de cours devrait offrir une rapidité d'exécution des opérations</p> <p>AW4 : La plateforme de cours devrait être attrayante et bien conçue</p>	<p>PW1 : La plateforme de cours fournissait des informations pertinentes</p> <p>PW2 : La plateforme de cours était facile à utiliser</p> <p>PW3 : La plateforme de cours offrait une rapidité d'exécution des opérations</p> <p>PW4 : La plateforme de cours était attrayante et bien conçue</p>
<p>Learning content (Sumi & Kabir, 2021, p. 9)</p> <p>Contenu d'apprentissage (C)</p>	<p><i>Learning content is well-structured</i></p> <p><i>Learning materials are up-to-date</i></p> <p><i>Sufficient learning material available</i></p>	<p>AC1 : Le contenu d'apprentissage devrait être bien structuré</p> <p>AC2 : Le contenu d'apprentissage devrait être à jour</p> <p>AC3 : Le contenu d'apprentissage devrait être</p>	<p>PC1 : Le contenu d'apprentissage était bien structuré</p> <p>PC2 : Le contenu d'apprentissage était à jour</p> <p>PC3 : Le contenu d'apprentissage était</p>

		disponible en quantité suffisante	disponible en quantité suffisante
<i>Perceived quality</i> (Sumi & Kabir, 2021, p. 9) Qualité perçue (SQ)	<i>The e-learning services is very contemporary</i>	SQ1 : Les services d'apprentissage en ligne sont très modernes	
	<i>The quality of the instructors is good</i>	SQ2 : La qualité des enseignants est bonne	
	<i>The overall quality of e- learning services is excellent</i>	SQ3 : La qualité globale des services d'apprentissage en ligne est excellente	
<i>Satisfaction</i> (Sumi & Kabir, 2021, p. 9) Satisfaction (ST)	<i>I am satisfied with the e-learning services</i>	ST1 : Je suis satisfait(e) des services d'apprentissage en ligne	
	<i>I will recommend e- learning services to others</i>	ST2 : Je vais recommander les services d'apprentissage en ligne à d'autres personnes	
	<i>My enrollment decision is right</i>	ST3 : Mon inscription à ces cours était bénéfique	
<i>Behavioral intentions</i> (Udo et al., 2011, p. 1276) Intentions comportementales (IC)	<i>Would you recommend this online learning to someone else?</i>	IC1 : Recommanderiez-vous cet apprentissage en ligne à quelqu'un d'autre ?	
	<i>I know I get good value for the fee I paid for online distance learning</i>	IC2 : Je sais que j'obtiens une bonne contrepartie des frais que j'ai payés pour cet apprentissage à distance	
	<i>I would likely do another degree program online</i>	IC3 : Je serais enclin à suivre un autre programme en ligne	

Annexe G.1 – Questionnaire – Etudiants

Page 1 – Introduction + 1^{ère} question de tri

Bonjour, je suis étudiante à l'Université de Namur où je réalise un mémoire sur l'enseignement à distance dans le cadre de mon Master en Sciences de Gestion. C'est pourquoi, j'ai besoin de vos précieuses réponses quant à votre expérience avec les cours à distance.

Le questionnaire devrait vous prendre entre 5 et 10 minutes. Votre participation reste évidemment anonyme. Dès lors, répondez de la manière la plus franche possible. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Merci pour votre participation !

Pour toutes remarques ou questions éventuelles, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante : charlotte.camberlin@student.unamur.be

Question 1 : Êtes-vous étudiant(e) à l'Université de Namur ? (Une seule réponse possible¹⁰)

- Oui
- Non, mais je l'ai été pendant au moins un quadrimestre entre septembre 2020 et janvier 2022
- Non

Le questionnaire se clôture immédiatement pour les personnes ayant répondu « non » à la question 1.

¹⁰ Les mentions en italique sont des commentaires qui ne sont pas apparents dans le questionnaire soumis aux étudiants.

Question 2 : Dans le cadre de vos études à l'UNamur, avez-vous suivi au moins un cours dont la majorité ou toutes les séances étaient délivrées à distance entre septembre 2020 et janvier 2022 ?
(Une seule réponse possible)

Année académique 2020 - 2021	Année académique 2021 - 2022
Q1 <input checked="" type="checkbox"/>	Q1 <input checked="" type="checkbox"/>
Q2 <input checked="" type="checkbox"/>	Q2 <input type="checkbox"/> Aujourd'hui

- Oui
- Non

Le questionnaire se clôture immédiatement pour les personnes ayant répondu « non » à la question 2.

Question 3 : Sur une échelle allant de 1 à 7, veuillez indiquer dans quelle mesure vous pensez qu'UN COURS À DISTANCE délivré par un établissement d'enseignement supérieur DEVRAIT présenter les caractéristiques décrites par chacune des propositions suivantes¹¹ ?

Si vous cochez un 7, cela signifie que vous êtes tout à fait d'accord qu'un cours à distance devrait présenter cette caractéristique, et si vous cochez un 1, cela signifie que vous n'êtes pas du tout d'accord. Si votre sentiment n'est pas très marqué, cochez l'un des chiffres du milieu.

Empathie (Udo et al., 2011)

L'équipe pédagogique* devrait se préoccuper sincèrement des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord ¹²
L'équipe pédagogique devrait comprendre les besoins individuels des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait avoir à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait encourager et motiver les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

* L'équipe pédagogique est l'équipe d'enseignement relative à un cours spécifique.

Assurance (Udo et al., 2011)

L'équipe pédagogique devrait avoir de bonnes connaissances dans son domaine.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait être juste et impartiale dans la notation.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait répondre à toutes les questions de manière approfondie.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Je suis convaincu(e) que l'équipe pédagogique devrait avoir une expertise dans la matière.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

¹¹ Dans le questionnaire soumis aux étudiants, cette consigne est rappelée avant chaque série/tableau d'items.

¹² L'échelle complète présente dans le questionnaire soumis aux étudiants comporte les labels suivants : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Plutôt pas d'accord, 4 = Indifférent, 5 = Plutôt d'accord, 6 = D'accord, 7 = Tout à fait d'accord.

Réactivité (Udo et al., 2011)

L'équipe pédagogique devrait répondre rapidement et efficacement aux besoins des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait être prête à faire tout son possible pour aider les étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait toujours accueillir volontiers les questions et les commentaires des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Fiabilité (Udo et al., 2011)

L'équipe pédagogique devrait délivrer SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait être digne de confiance.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait corriger les informations de manière fiable lorsque cela est nécessaire.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Design du site web (Sumi & Kabir, 2021)

La plateforme de cours devrait fournir des informations pertinentes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours devrait être facile à utiliser.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours devrait offrir une rapidité d'exécution des opérations*.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours devrait être attrayante et bien conçue.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

* Il est question ici du temps de réponse de la plateforme.

Contenu d'apprentissage (Sumi & Kabir, 2021)

Le contenu d'apprentissage devrait être bien structuré.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Le contenu d'apprentissage devrait être à jour.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Le contenu d'apprentissage devrait être disponible en quantité suffisante.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Question 4 : Sur une échelle allant de 1 à 7, veuillez indiquer dans quelle mesure vous pensez que LES COURS À DISTANCE ou les séances de cours délivrées à distance pour les cours majoritairement délivrés à distance SUIVIS À L'UNAMUR entre septembre 2020 et janvier 2022 PRÉSENTAIENT les caractéristiques décrites par chacune des propositions suivantes¹³ ?

Si vous cochez un 7, cela signifie que vous êtes tout à fait d'accord que les cours à distance présentaient cette caractéristique, et si vous cochez un 1, cela signifie que vous n'êtes pas du tout d'accord. Si votre sentiment n'est pas très marqué, cochez l'un des chiffres du milieu.

Empathie (Udo et al., 2011)

Les équipes pédagogiques se préoccupaient sincèrement des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord ¹⁴
Les équipes pédagogiques comprenaient les besoins individuels des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques avaient à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques encourageaient et motivaient les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Assurance (Udo et al., 2011)

Les équipes pédagogiques avaient de bonnes connaissances dans leur domaine.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques étaient justes et impartiales dans la notation.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques répondaient à toutes les questions de manière approfondie.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Je suis convaincu(e) que les équipes pédagogiques avaient une expertise dans la matière.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

¹³ Dans le questionnaire soumis aux étudiants, cette consigne est rappelée avant chaque série/tableau d'items.

¹⁴ L'échelle complète présente dans le questionnaire soumis aux étudiants comporte les labels suivants : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Plutôt pas d'accord, 4 = Indifférent, 5 = Plutôt d'accord, 6 = D'accord, 7 = Tout à fait d'accord.

Réactivité (Udo et al., 2011)

Les équipes pédagogiques répondaient rapidement et efficacement aux besoins des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques étaient prêtes à faire tout leur possible pour aider les étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques accueillait toujours volontiers les questions et les commentaires des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Fiabilité (Udo et al., 2011)

Les équipes pédagogiques délivraient SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques étaient dignes de confiance.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques corrigeaient les informations de manière fiable lorsque cela était nécessaire.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Design du site web (Sumi & Kabir, 2021)

La plateforme de cours fournissait des informations pertinentes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours était facile à utiliser.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours offrait une rapidité d'exécution des opérations*.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours était attrayante et bien conçue.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

* Il est question ici du temps de réponse de la plateforme.

Contenu d'apprentissage (Sumi & Kabir, 2021)

Le contenu d'apprentissage était bien structuré.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Le contenu d'apprentissage était à jour.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Le contenu d'apprentissage était disponible en quantité suffisante.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Question 5 : Sur une échelle allant de 1 à 7, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les propositions suivantes lorsque vous pensez aux COURS À DISTANCE ou aux séances de cours délivrées à distance pour les cours majoritairement délivrés à distance SUIVIS À L'UNAMUR entre septembre 2020 et janvier 2022¹⁵ ?

Qualité de l'apprentissage à distance (Sumi & Kabir, 2021)

Les services d'apprentissage en ligne sont très modernes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La qualité des enseignants est bonne.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La qualité globale des services d'apprentissage en ligne est excellente.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Satisfaction (Sumi & Kabir, 2021)

Je suis satisfait(e) des services d'apprentissage en ligne.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Je vais recommander les services d'apprentissage en ligne à d'autres personnes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Mon inscription à ces cours était bénéfique.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Intentions comportementales (Udo et al., 2011)

Recommanderiez-vous cet apprentissage en ligne à quelqu'un d'autre ?	Absolument pas	1 2 3 4 5 6 7	Sans aucun doute
Je sais que j'obtiens une bonne contrepartie des frais que j'ai payés pour cet apprentissage à distance.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Je serais enclin à suivre un autre programme en ligne.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

¹⁵ Dans le questionnaire soumis aux étudiants, cette consigne est rappelée avant chaque série/tableau d'items.

Question 6 : Entre septembre 2020 et janvier 2022, quel(s) type(s) de cours avez-vous suivi(s) à distance ou majoritairement à distance ? (plusieurs réponses possibles)

- Cours magistral
- Séance d'exercices
- Cours de langue
- Séance en laboratoire
- Projet
- Autre : ... (à compléter)

Question 7 : Comment ces séances de cours données à distance étaient-elles délivrées ? (plusieurs réponses possibles)

- Cours en live avec enregistrement
- Cours en live sans enregistrement
- Cours en différé (vidéo)
- Autoapprentissage* avec séances de questions-réponses
- Autoapprentissage sans séance de questions-réponses
- Autre : ... (à compléter)

* L'autoapprentissage désigne ici une pratique de cours pour laquelle la matière n'est PAS présentée par l'/les enseignant(s). Il s'agit par exemple de lire en autonomie des slides/syllabus ou de visionner des vidéos externes qui n'ont pas été réalisées spécifiquement pour les besoins de ce cours (ex. MOOC).

Question 8 : Entre septembre 2020 et janvier 2022, vous étiez étudiant(e) à l'UNamur (principalement) au sein de : (1 seule réponse possible)

- La Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion
- La Faculté des sciences
- La Faculté de droit
- La Faculté de médecine
- La Faculté d'informatique
- La Faculté de philosophie et lettres

Question 9 : Les cours à distance que vous avez suivis entre septembre 2020 et janvier 2022 à l'UNamur étaient donnés en : (plusieurs réponses possibles)

- La Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion
- La Faculté des sciences
- La Faculté de droit
- La Faculté de médecine
- La Faculté d'informatique
- La Faculté de philosophie et lettres

Question 10 : Vous êtes actuellement officiellement inscrit(e) à l'UNamur en : (1 seule réponse possible)

- BLOC 1 de Bachelier
- BLOC 2 de Bachelier
- BLOC 3 de Bachelier
- BLOC 1 de Master
- BLOC 2 de Master
- Je ne suis plus inscrit(e) à l'UNamur

Question 11 : La part la plus importante des cours à distance (entre septembre 2020 et janvier 2022) a été suivie en : (1 seule réponse possible)

- BLOC 1 de Bachelier
- BLOC 2 de Bachelier
- BLOC 3 de Bachelier
- BLOC 1 de Master
- BLOC 2 de Master

Question 12 : Quel âge avez-vous ?

... ans (*Uniquement un nombre entier*)

Question 13 : Vous êtes : (Une seule réponse possible)

- Une femme
- Un homme
- Autre

Encore une petite chose !



Les résultats de ce questionnaire doivent me servir de base pour mener des interviews dans un second temps. L'objectif ultime est de fournir des pistes d'amélioration à l'UNamur pour adapter ses cours à distance en fonction des attentes des étudiants. Si tu es partant(e) pour m'aider en me parlant de ton expérience avec les cours à distance lors d'un entretien individuel, tu peux me contacter à l'adresse suivante : charlotte.camberlin@student.unamur.be

Précise-moi juste ton année et le type d'étude que tu suis. Ça ne t'engage à rien mais ainsi je pourrai te recontacter pour savoir si tu es toujours intéressé(e). Merci d'avance pour ton aide précieuse !

Un grand merci pour votre participation !

Annexe G.2 – Questionnaire – Enseignants

Page 1 – Introduction + 1^{ère} question de tri

Bonjour, je suis étudiante à l'Université de Namur où je réalise un mémoire sous la supervision de la Professeure Wafa Hammedi dans le cadre de mon Master en Sciences de Gestion. Mon mémoire concerne le Marketing des services et porte plus particulièrement sur les cours en ligne délivrés dans l'enseignement supérieur. Je m'intéresse au cas de l'UNamur avec pour objectif de formuler des recommandations visant à améliorer la qualité perçue et la satisfaction des étudiants vis-à-vis des cours délivrés à distance.

Le questionnaire devrait vous prendre entre 5 et 10 minutes. Votre participation reste évidemment anonyme. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Je vous remercie pour votre participation qui m'est d'une aide précieuse pour la réalisation de mon mémoire.

Pour toutes remarques ou questions éventuelles, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante : charlotte.camberlin@student.unamur.be

Question 1 : Êtes-vous enseignant(e)* à l'Université de Namur ? (Une seule réponse possible¹⁶)

- Oui
- Non, mais je l'ai été pendant au moins un quadrimestre entre septembre 2020 et janvier 2022
- Non

* Dans ce questionnaire, le terme « enseignant(e) » est employé de façon large et comprend toute personne qui donne ou prend part à l'organisation d'un cours : Professeurs, assistants, etc.

Le questionnaire se clôture immédiatement pour les personnes ayant répondu « non » à la question 1.

¹⁶ Les mentions en italique sont des commentaires qui ne sont pas apparents dans le questionnaire soumis aux enseignants.

Question 2 : Avez-vous donné ou pris part à l'organisation d'au moins un cours dont la majorité ou toutes les séances étaient délivrées à distance en tant qu'enseignant(e)* à l'Université de Namur entre septembre 2020 et janvier 2022 ? (Une seule réponse possible)

Année académique 2020 - 2021	Année académique 2021 - 2022
Q1 <input checked="" type="checkbox"/>	Q1 <input checked="" type="checkbox"/>
Q2 <input checked="" type="checkbox"/>	Q2 <input type="checkbox"/> Aujourd'hui

- Oui
- Non

* Dans ce questionnaire, le terme « enseignant(e) » est employé de façon large et comprend toute personne ayant donné ou pris part à l'organisation d'un cours : Professeurs, assistants, etc.

Le questionnaire se clôture immédiatement pour les personnes ayant répondu « non » à la question 2.

Question 3 : Selon vous, quel score (entre 1 et 7) VOS ÉTUDIANTS attribueraient à chacune des propositions suivantes en termes d'ATTENTES vis-à-vis d'un COURS À DISTANCE¹⁷ ?

Si vous cochez un 7, cela signifie que, selon vous, vos étudiants sont tout à fait d'accord qu'un cours à distance devrait présenter cette caractéristique, et si vous cochez un 1, cela signifie que, selon vous, ils ne sont pas du tout d'accord. Si vous pensez que leur sentiment n'est pas très marqué, cochez l'un des chiffres du milieu.

Empathie (Udo et al., 2011)

L'équipe pédagogique* devrait se préoccuper sincèrement des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord ¹⁸
L'équipe pédagogique devrait comprendre les besoins individuels des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait avoir à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait encourager et motiver les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

* L'équipe pédagogique est l'équipe d'enseignement relative à un cours spécifique.

Assurance (Udo et al., 2011)

L'équipe pédagogique devrait avoir de bonnes connaissances dans son domaine.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait être juste et impartiale dans la notation.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait répondre à toutes les questions de manière approfondie.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Je suis convaincu(e) que l'équipe pédagogique devrait avoir une expertise dans la matière.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

¹⁷ Dans le questionnaire soumis aux enseignants, cette consigne est rappelée avant chaque série/tableau d'items.

¹⁸ L'échelle complète présente dans le questionnaire soumis aux enseignants comporte les labels suivants : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Plutôt pas d'accord, 4 = Indifférent, 5 = Plutôt d'accord, 6 = D'accord, 7 = Tout à fait d'accord.

Réactivité (Udo et al., 2011)

L'équipe pédagogique devrait répondre rapidement et efficacement aux besoins des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait être prête à faire tout son possible pour aider les étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait toujours accueillir volontiers les questions et les commentaires des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Fiabilité (Udo et al., 2011)

L'équipe pédagogique devrait délivrer SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait être digne de confiance.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
L'équipe pédagogique devrait corriger les informations de manière fiable lorsque cela est nécessaire.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Design du site web (Sumi & Kabir, 2021)

La plateforme de cours devrait fournir des informations pertinentes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours devrait être facile à utiliser.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours devrait offrir une rapidité d'exécution des opérations*.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours devrait être attrayante et bien conçue.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

* Il est question ici du temps de réponse de la plateforme.

Contenu d'apprentissage (Sumi & Kabir, 2021)

Le contenu d'apprentissage devrait être bien structuré.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Le contenu d'apprentissage devrait être à jour.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Le contenu d'apprentissage devrait être disponible en quantité suffisante.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Question 4 : Selon vous, quel score (entre 1 et 7) VOS ÉTUDIANTS attribueraient à chacune des propositions suivantes lorsqu'ils évaluent leur PERCEPTION de VOS COURS À DISTANCE (ou majoritairement délivrés à distance)*¹⁹ ?

* Dans cette partie, il n'est donc plus question des attentes de vos étudiants vis-à-vis d'un cours à distance en général mais bien de leur PERCEPTION de vos cours à distance. Si vous cochez un 7, cela signifie que, selon vous, vos étudiants sont tout à fait d'accord que vos cours à distance présentaient cette caractéristique, et si vous cochez un 1, cela signifie que, selon vous, ils ne sont pas du tout d'accord. Si vous pensez que leur sentiment n'est pas très marqué, cochez l'un des chiffres du milieu.

Empathie (Udo et al., 2011)

Les équipes pédagogiques se préoccupaient sincèrement des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord ²⁰
Les équipes pédagogiques comprenaient les besoins individuels des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques avaient à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques encourageaient et motivaient les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Assurance (Udo et al., 2011)

Les équipes pédagogiques avaient de bonnes connaissances dans leur domaine.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques étaient justes et impartiales dans la notation.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques répondaient à toutes les questions de manière approfondie.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Je suis convaincu(e) que les équipes pédagogiques avaient une expertise dans la matière.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

¹⁹ Dans le questionnaire soumis aux enseignants, cette consigne est rappelée avant chaque série/tableau d'items.

²⁰ L'échelle complète présente dans le questionnaire soumis aux enseignants comporte les labels suivants : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Plutôt pas d'accord, 4 = Indifférent, 5 = Plutôt d'accord, 6 = D'accord, 7 = Tout à fait d'accord.

Réactivité (Udo et al., 2011)

Les équipes pédagogiques répondaient rapidement et efficacement aux besoins des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques étaient prêtes à faire tout leur possible pour aider les étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques accueillait toujours volontiers les questions et les commentaires des étudiants.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Fiabilité (Udo et al., 2011)

Les équipes pédagogiques délivraient SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques étaient dignes de confiance.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Les équipes pédagogiques corrigeaient les informations de manière fiable lorsque cela était nécessaire.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Design du site web (Sumi & Kabir, 2021)

La plateforme de cours fournissait des informations pertinentes.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours était facile à utiliser.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours offrait une rapidité d'exécution des opérations*.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
La plateforme de cours était attrayante et bien conçue.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

* Il est question ici du temps de réponse de la plateforme.

Contenu d'apprentissage (Sumi & Kabir, 2021)

Le contenu d'apprentissage était bien structuré.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Le contenu d'apprentissage était à jour.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord
Le contenu d'apprentissage était disponible en quantité suffisante.	Pas du tout d'accord	1 2 3 4 5 6 7	Tout à fait d'accord

Question 5 : Entre septembre 2020 et janvier 2022, quel(s) type(s) de cours avez-vous donné(s)/organisé(s) à distance ou majoritairement à distance ? (plusieurs réponses possibles)

- Cours magistral
- Séance d'exercices
- Cours de langue
- Séance en laboratoire
- Projet
- Autre : ... (à compléter)

Question 6 : Comment ces séances de cours données à distance étaient-elles délivrées ? (plusieurs réponses possibles)

- Cours en live avec enregistrement
- Cours en live sans enregistrement
- Cours en différé (vidéo)
- Autoapprentissage* avec séances de questions-réponses
- Autoapprentissage sans séance de questions-réponses
- Autre : ... (à compléter)

* L'autoapprentissage désigne ici une pratique de cours pour laquelle la matière n'est PAS présentée par l'/les enseignant(s). Il s'agit par exemple de lire en autonomie des slides/syllabus ou de visionner des vidéos externes qui n'ont pas été réalisées spécifiquement pour les besoins de ce cours (ex. MOOC).

Question 7 : Entre septembre 2020 et janvier 2022, vous avez enseigné/organisé des cours à l'UNamur principalement au sein de : (1 seule réponse possible)

- La Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion
- La Faculté des sciences
- La Faculté de droit
- La Faculté de médecine
- La Faculté d'informatique
- La Faculté de philosophie et lettres

Question 8 : Entre septembre 2020 et janvier 2022, vous avez donné/organisé des cours à distance (ou majoritairement à distance) pour des étudiants de : (plusieurs réponses possibles)

- BLOC 1 de Bachelier
- BLOC 2 de Bachelier
- BLOC 3 de Bachelier
- BLOC 1 de Master
- BLOC 2 de Master

Question 9 : Jusqu'à présent, vous avez donné cours dans l'enseignement supérieur (ou pris part à leur organisation) pendant (en années) :

- Moins d'un an
- ... ans (*Uniquement un nombre entier*)

Question 10 : Avant la pandémie, aviez-vous une expérience dans l'organisation ou l'enseignement d'un cours à distance (ou majoritairement à distance) ? (*Une seule réponse possible*)

- Oui
- Non

Question 11 : Vous êtes : (*Une seule réponse possible*)

- Professeur(e)
- Professeur(e) invité(e)
- Assistant(e)
- Autre : ... (*à compléter*)

Question 12 : Vous êtes : (*Une seule réponse possible*)

- Une femme
- Un homme
- Autre



Les résultats de ce questionnaire doivent me servir de base pour mener des interviews dans un second temps. L'objectif ultime est de fournir des pistes d'amélioration à l'UNamur pour adapter ses cours à distance. Si vous souhaitez m'aider en répondant à mes questions lors d'une interview, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante : charlotte.camberlin@student.unamur.be

Je vous remercie d'avance pour votre aide précieuse.

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe G.3 – Descriptif du traitement des données aberrantes

Hodge et Austin (2004) expliquent que ces données aberrantes sont des observations qui s'écartent manifestement du reste de l'échantillon considéré. Ces observations sont problématiques, en partie, car le pouvoir des tests statistiques pratiqués sur les données se retrouve amoindri par leur présence dans l'échantillon. Elles peuvent également introduire un biais dans les estimations ou, tout du moins, les influencer (Osborne, 2008). La moyenne et l'écart-type de la distribution peuvent s'en retrouver altérés (de Vaus, 2002).

Par défaut, la procédure SGPLOT de SAS identifie les valeurs aberrantes dans une distribution sur base de l'écart interquartile (IQR). Cet intervalle s'étend du 25^{ème} au 75^{ème} percentile et comprend logiquement la moitié de l'ensemble des observations. La règle veut que les observations qui se situent au-delà ou en-deçà des limites de l'intervalle élargies par l'addition/la soustraction de $1,5 \cdot \text{IQR}$ soient considérées comme des outliers. Une seconde catégorie, plus restrictive, de données aberrantes est identifiée par SAS au moyen du terme « faroutliers ». Dans ce cas, la règle est la même, à l'exception du fait que le coefficient de IQR passe de 1,5 à 3 (SAS help center, s.d.).

Dans leur article, Bakker et Wicherts (2014) présentent trois méthodes principales pour détecter les valeurs aberrantes. La première, qui est la plus fréquente, fait usage du Z-score mais est considérée, par les auteurs, comme étant inférieure à l'utilisation de l'écart interquartile. Ils concluent que les méthodes basées sur l'IQR et la règle de la « median absolute deviation » (MAD) sont moins sujettes à un « effet de masque » (« masking effect » en anglais) qui nuit à l'identification des outliers (Bakker & Wicherts, 2014). La méthode IQR est la procédure d'identification des valeurs aberrantes retenue dans ce travail et mobilisée de sorte à identifier les aberrations univariées présentes au sein des distributions de chacune des variables qui composent les six dimensions de la qualité perçue de l'e-learning, qu'elles concernent les attentes ou la perception. En ce qui concerne l'échantillon des étudiants, trois variables supplémentaires sont toutefois analysées (la qualité perçue, la satisfaction et les intentions comportementales). Par conséquent, ce sont 42 variables pour le groupe des enseignants et 51 pour celui des étudiants qui ont été soumises à une méthode de détection des outliers.

Alors que Bakker et Wicherts (2014) préconisent de conserver les outliers et de contrer leur effet néfaste en ayant recours à des tests statistiques alternatifs moins sensibles à leur présence, Leys et al. (2019) ont une approche plus nuancée avec un traitement qui dépend de sa justification par le chercheur. La suppression des outliers peut s'accompagner d'une conséquence indésirable, notamment lorsqu'un nombre important de variables définit l'échantillon : la perte d'une quantité considérable d'observations (Leys et al., 2019). C'est cette considération qui a motivé le choix de ne considérer que les observations identifiées par SAS comme étant des « faroutliers » en vue d'une suppression.

Dans l'échantillon des étudiants, les observations qualifiées de « faroutliers » selon les critères de SAS atteignaient toutefois une proportion trop importante et ce, en raison des 28 « faroutliers » identifiés rien que pour la variable AA1. Il a donc été décidé de traiter cette variable différemment des autres. Le critère d'exclusion des « faroutliers » appliqué aux 50 autres variables a mené à la suppression de 9 observations (6 % de l'échantillon). En ce qui concerne l'échantillon des enseignants, un traitement différent des outliers a été appliqué aux variables AA1 et AA2 dont les valeurs impliquaient de supprimer 10 et 6 répondants respectivement. Trois observations ont toutefois été supprimées sur base du critère « faroutliers » appliqué aux 40 autres variables (3 % de l'échantillon). Le traitement à réserver aux variables a été établi sur base des recommandations de Leys et al. (2019). En effet, le recodage des variables est une alternative à leur suppression. Les auteurs préconisent toutefois de n'envisager cette solution que dans le cas où la suppression des outliers mènerait à la perte d'une quantité trop importante de données (Leys et al., 2019).

La Winsorisation est un procédé de recodage des valeurs aberrantes dont l'utilisation est répandue (Tukey et McLaughlin dans Leys et al., 2019). Il s'agit de recoder les observations situées en deçà d'un certain percentile k (habituellement fixé à 5) ou au-delà du percentile $(100 - k)$ en la valeur associée à ce percentile (Leys et al., 2019). Les « faroutliers » identifiés pour les variables AA1 et AA2 étant en deçà des limites inférieures, le 5^{ème} percentile a été identifié pour chaque variable. Dans

l'échantillon des étudiants, il s'agissait d'un score de 5 sur 7 pour la variable AA1, les trois valeurs de 4 ont donc été recodées en 5. Du côté des enseignants, le 5^{ème} percentile des variables AA1 et AA2 étaient identiques et égaux à 6, deux valeurs de 5 ont donc été recodées en 6. Le nombre d'observations considéré pour les analyses ultérieures est donc de 134 pour les étudiants et 43 pour les enseignants.

Annexe H – Statistiques descriptives et tables de fréquence – Echantillon des étudiants

Variable	Libellé	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
AE1	L'équipe pédagogique devrait se préoccuper sincèrement des étudiants.	134	6,39	0,88	3	7
AE2	L'équipe pédagogique devrait comprendre les besoins individuels des étudiants.	134	5,51	1,12	3	7
AE3	L'équipe pédagogique devrait avoir à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant.	134	5,92	1,12	2	7
AE4	L'équipe pédagogique devrait encourager et motiver les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes.	134	6,26	0,97	3	7
AA1	L'équipe pédagogique devrait avoir de bonnes connaissances dans son domaine.	134	6,73	0,56	5	7
AA2	L'équipe pédagogique devrait être juste et impartiale dans la notation.	134	6,51	0,89	3	7
AA3	L'équipe pédagogique devrait répondre à toutes les questions de manière approfondie.	134	5,94	1,04	1	7
AA4	Je suis convaincu(e) que l'équipe pédagogique devrait avoir une expertise dans la matière.	134	6,14	0,98	3	7
AR1	L'équipe pédagogique devrait répondre rapidement et efficacement aux besoins des étudiants.	134	5,84	0,97	2	7
AR2	L'équipe pédagogique devrait être prête à faire tout son possible pour aider les étudiants.	134	5,87	1,00	3	7
AR3	L'équipe pédagogique devrait toujours accueillir volontiers les questions et les commentaires des étudiants.	134	6,35	0,81	3	7
AF1	L'équipe pédagogique devrait délivrer SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne.	134	5,97	1,16	2	7
AF2	L'équipe pédagogique devrait être digne de confiance.	134	6,56	0,72	4	7
AF3	L'équipe pédagogique devrait corriger les informations de manière fiable lorsque cela est nécessaire.	134	6,55	0,71	4	7
AW1	La plateforme de cours devrait fournir des informations pertinentes.	134	6,57	0,76	4	7
AW2	La plateforme de cours devrait être facile à utiliser.	134	6,48	0,73	4	7
AW3	La plateforme de cours devrait offrir une rapidité d'exécution des opérations.	134	6,36	0,76	4	7
AW4	La plateforme de cours devrait être attrayante et bien conçue.	134	5,79	1,12	3	7
AC1	Le contenu d'apprentissage devrait être bien structuré.	134	6,65	0,60	5	7
AC2	Le contenu d'apprentissage devrait être à jour.	134	6,58	0,70	4	7
AC3	Le contenu d'apprentissage devrait être disponible en quantité suffisante.	134	6,47	0,72	4	7
PE1	Les équipes pédagogiques se préoccupaient sincèrement des étudiants.	134	4,70	1,35	1	7
PE2	Les équipes pédagogiques comprenaient les besoins individuels des étudiants.	134	3,87	1,35	1	7
PE3	Les équipes pédagogiques avaient à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant.	134	4,22	1,54	1	7
PE4	Les équipes pédagogiques encourageaient et motivaient les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes.	134	4,46	1,69	1	7
PA1	Les équipes pédagogiques avaient de bonnes connaissances dans leur domaine.	134	5,90	1,17	1	7
PA2	Les équipes pédagogiques étaient justes et impartiales dans la notation.	134	5,18	1,43	1	7
PA3	Les équipes pédagogiques répondaient à toutes les questions de manière approfondie.	134	4,98	1,42	1	7
PA4	Je suis convaincu(e) que les équipes pédagogiques avaient une expertise dans la matière.	134	5,63	1,39	1	7
PR1	Les équipes pédagogiques répondaient rapidement et efficacement aux besoins des étudiants.	134	4,63	1,30	1	7
PR2	Les équipes pédagogiques étaient prêtes à faire tout leur possible pour aider les étudiants.	134	4,58	1,39	1	7
PR3	Les équipes pédagogiques accueillaient toujours volontiers les questions et les commentaires des étudiants.	134	5,19	1,48	1	7
PF1	Les équipes pédagogiques délivraient SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne.	134	3,97	1,64	1	7
PF2	Les équipes pédagogiques étaient dignes de confiance.	134	5,16	1,35	1	7
PF3	Les équipes pédagogiques corrigeaient les informations de manière fiable lorsque cela était nécessaire.	134	5,19	1,30	2	7
PW1	La plateforme de cours fournissait des informations pertinentes.	134	5,51	1,08	3	7
PW2	La plateforme de cours était facile à utiliser.	134	5,74	1,15	2	7
PW3	La plateforme de cours offrait une rapidité d'exécution des opérations.	134	5,10	1,42	1	7
PW4	La plateforme de cours était attrayante et bien conçue.	134	5,06	1,34	1	7
PC1	Le contenu d'apprentissage était bien structuré.	134	4,87	1,40	1	7
PC2	Le contenu d'apprentissage était à jour.	134	5,13	1,39	1	7
PC3	Le contenu d'apprentissage était disponible en quantité suffisante.	134	5,45	1,16	2	7
SQ1	Les services d'apprentissage en ligne sont très modernes.	134	5,07	1,28	1	7
SQ2	La qualité des enseignants est bonne.	134	5,31	1,38	1	7
SQ3	La qualité globale des services d'apprentissage en ligne est excellente.	134	4,64	1,35	1	7
ST1	Je suis satisfait(e) des services d'apprentissage en ligne.	134	4,59	1,66	1	7
ST2	Je vais recommander les services d'apprentissage en ligne à d'autres personnes.	134	4,01	1,71	1	7
ST3	Mon inscription à ces cours était bénéfique.	134	4,90	1,50	1	7
IC1	Recommanderiez-vous cet apprentissage en ligne à quelqu'un d'autre ?	134	3,96	1,85	1	7
IC2	Je sais que j'obtiens une bonne contrepartie des frais que j'ai payés pour cet apprentissage à distance.	134	3,72	1,70	1	7
IC3	Je serais enclin à suivre un autre programme en ligne.	134	3,84	1,88	1	7
Age	Quel âge avez-vous ? (ans)	134	21,57	2,03	18	31

Annexe H.1 – Statistiques descriptives des variables métriques – Echantillon des étudiants

Êtes-vous étudiant(e) à l'Université de Namur ?				
Etudiant	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	8	5.97	8	5.97
1	126	94.03	134	100.00

Annexe H.2.1 – Table de fréquence de la proportion d'étudiants de l'UNamur (avec 1 = étudiant à l'UNamur)

Vous êtes actuellement officiellement inscrit(e) à l'UNamur en :				
Level1	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
B1	10	7.46	10	7.46
B2	34	25.37	44	32.84
B3	48	35.82	92	68.66
M1	13	9.70	105	78.36
M2	21	15.67	126	94.03
NO	8	5.97	134	100.00

Annexe H.2.2 – Table de fréquence de la proportion d'étudiants dans chaque niveau d'étude (B1 = Bloc 1 de Bachelier, B2 = Bloc 2 de Bachelier, B3 = Bloc 3 de Bachelier, M1 = Bloc 1 de Master, M2 = Bloc 2 de Master, NO = Plus inscrit(e) à l'UNamur)

La part la plus importante des cours à distance (entre septembre 2020 et janvier 2022) a été suivie en :				
Level2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
B1	40	29.85	40	29.85
B2	47	35.07	87	64.93
B3	25	18.66	112	83.58
M1	20	14.93	132	98.51
M2	2	1.49	134	100.00

Annexe H.2.3 – Table de fréquence de la répartition des étudiants selon le niveau d'étude le plus concerné par l'enseignement à distance (B1 = Bloc 1 de Bachelier, B2 = Bloc 2 de Bachelier, B3 = Bloc 3 de Bachelier, M1 = Bloc 1 de Master, M2 = Bloc 2 de Master)

Entre septembre 2020 et janvier 2022, vous étiez étudiant(e) à l'UNamur (principalement) au sein de :				
Fac1	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
D	16	11.94	16	11.94
E	22	16.42	38	28.36
I	19	14.18	57	42.54
M	36	26.87	93	69.40
P	17	12.69	110	82.09
S	24	17.91	134	100.00

Annexe H.2.4 – Table de fréquence de la répartition des étudiants par faculté (D = Faculté de Droit, E = Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion, I = Faculté d'Informatique, M = Faculté de Médecine, P = Faculté de Philosophie et Lettres, S = Faculté des Sciences)

Vous êtes :				
Genre	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	2	1.49	2	1.49
1	97	72.39	99	73.88
2	35	26.12	134	100.00

Annexe H.2.5 – Table de fréquence de la répartition des étudiants selon leur genre (0 = Autre, 1 = Femme, 2 = Homme)

La procédure FREQ				
Live1				
Live1	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	9	6.72	9	6.72
1	125	93.28	134	100.00
Live2				
Live2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	62	46.27	62	46.27
1	72	53.73	134	100.00
Video				
Video	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	18	13.43	18	13.43
1	116	86.57	134	100.00
Auto1				
Auto1	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	67	50.00	67	50.00
1	67	50.00	134	100.00
Auto2				
Auto2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	94	70.15	94	70.15
1	40	29.85	134	100.00

Annexe H.2.6 – Table de fréquence qui, pour chaque méthode d’enseignement, donne la répartition des étudiants selon qu’ils l’ont expérimentée ou non (0 = Non expérimentée, 1 = Expérimentée, Live1 = Cours en live avec enregistrement, Live2 = Cours en live sans enregistrement, Video = Cours en différé (vidéo), Auto1 = Autoapprentissage avec séances de questions-réponses, Auto2 = Autoapprentissage sans séance de questions-réponses)

La procédure FREQ

Fréquence Pourcentage Pct de ligne Pct de col.	Table de Video par Fac1							
	Video(Video)	Fac1(Entre septembre 2020 et janvier 2022, vous étiez étudiant(e) à l'UNamur (principalement) au sein de :)						Total
		D	E	I	M	P	S	
0	4	4	5	0	5	0	18	
	2.99	2.99	3.73	0.00	3.73	0.00	13.43	
	22.22	22.22	27.78	0.00	27.78	0.00		
	25.00	18.18	26.32	0.00	29.41	0.00		
1	12	18	14	36	12	24	116	
	8.96	13.43	10.45	26.87	8.96	17.91	86.57	
	10.34	15.52	12.07	31.03	10.34	20.69		
	75.00	81.82	73.68	100.00	70.59	100.00		
Total	16	22	19	36	17	24	134	
	11.94	16.42	14.18	26.87	12.69	17.91	100.00	

Annexe H.3.1 – Tableau croisé de fréquences pour l'expérimentation du format de cours en différé (vidéo) (0 = Non expérimenté, 1 = Expérimenté) et la faculté d'appartenance des étudiants (D = Faculté de Droit, E = Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion, I = Faculté d'Informatique, M = Faculté de Médecine, P = Faculté de Philosophie et Lettres, S = Faculté des Sciences)

La procédure FREQ

Fréquence Pourcentage Pct de ligne Pct de col.	Table de Auto1 par Fac1							
	Auto1(Auto1)	Fac1(Entre septembre 2020 et janvier 2022, vous étiez étudiant(e) à l'UNamur (principalement) au sein de :)						Total
		D	E	I	M	P	S	
0	12	11	12	16	9	7	67	
	8.96	8.21	8.96	11.94	6.72	5.22	50.00	
	17.91	16.42	17.91	23.88	13.43	10.45		
	75.00	50.00	63.16	44.44	52.94	29.17		
1	4	11	7	20	8	17	67	
	2.99	8.21	5.22	14.93	5.97	12.69	50.00	
	5.97	16.42	10.45	29.85	11.94	25.37		
	25.00	50.00	36.84	55.56	47.06	70.83		
Total	16	22	19	36	17	24	134	
	11.94	16.42	14.18	26.87	12.69	17.91	100.00	

Annexe H.3.2 – Tableau croisé de fréquences pour l'expérimentation d'un autoapprentissage avec séances de questions-réponses (0 = Non expérimenté, 1 = Expérimenté) et la faculté d'appartenance des étudiants (D = Faculté de Droit, E = Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion, I = Faculté d'Informatique, M = Faculté de Médecine, P = Faculté de Philosophie et Lettres, S = Faculté des Sciences)

La procédure FREQ

Fréquence Pourcentage Pct de ligne Pct de col.	Table de Auto2 par Fac1							
	Auto2(Auto2)	Fac1(Entre septembre 2020 et janvier 2022, vous étiez étudiant(e) à l'UNamur (principalement) au sein de :)						Total
		D	E	I	M	P	S	
0		13	18	14	19	14	16	94
		9.70	13.43	10.45	14.18	10.45	11.94	70.15
		13.83	19.15	14.89	20.21	14.89	17.02	
		81.25	81.82	73.68	52.78	82.35	66.67	
1		3	4	5	17	3	8	40
		2.24	2.99	3.73	12.69	2.24	5.97	29.85
		7.50	10.00	12.50	42.50	7.50	20.00	
		18.75	18.18	26.32	47.22	17.65	33.33	
Total		16	22	19	36	17	24	134
		11.94	16.42	14.18	26.87	12.69	17.91	100.00

Annexe H.3.3 – Tableau croisé de fréquences pour l'expérimentation d'un autoapprentissage sans séance de questions-réponses (0 = Non expérimenté, 1 = Expérimenté) et la faculté d'appartenance des étudiants (D = Faculté de Droit, E = Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion, I = Faculté d'Informatique, M = Faculté de Médecine, P = Faculté de Philosophie et Lettres, S = Faculté des Sciences)

Annexe I – Procédure de réduction des données

Coefficients de corrélation de Pearson, N = 134
 Proba > |r| sous H0: Rho=0

	GE1	GE2	GE3	GE4	GA1	GA2	GA3	GA4	GR1	GR2	GR3	GF1	GF2	GF3	GW1	GW2	GW3	GW4	GC1	GC2	GC3
GE1																					
Ecart 1 Empathie	1.00000	0.58873 <.0001	0.45494 <.0001	0.54992 <.0001	0.22610 0.0086	0.23957 0.0053	0.37883 <.0001	0.14384 0.0973	0.35963 <.0001	0.47531 <.0001	0.44210 <.0001	0.43166 <.0001	0.37546 <.0001	0.34874 <.0001	0.21422 0.0129	0.08879 0.3076	0.11993 0.1675	0.09395 0.2802	0.34009 <.0001	0.15120 0.0812	0.18508 0.0323
Ecart 2 Empathie	0.58873 <.0001	1.00000	0.59607 <.0001	0.45278 <.0001	0.21660 0.1119	0.20027 0.0203	0.30288 0.0004	0.26041 0.0024	0.32630 0.0001	0.49479 <.0001	0.33145 <.0001	0.31995 0.0002	0.31097 0.0003	0.30106 0.0004	0.19497 0.0240	0.12047 0.1656	0.10637 0.2212	0.18605 0.0314	0.31226 0.0002	0.20328 0.0185	0.24593 0.0042
Ecart 3 Empathie	0.45494 <.0001	0.59607 <.0001	1.00000	0.39993 <.0001	0.32042 0.0002	0.25291 0.0032	0.28042 0.0010	0.19144 0.0267	0.26151 0.0023	0.34860 <.0001	0.23672 0.0059	0.39714 <.0001	0.31469 0.0002	0.32240 0.0001	0.03350 0.7007	0.19133 0.0268	0.05266 0.5456	0.23914 0.0054	0.19133 0.0105	0.22050 0.0014	0.18698 0.0305
Ecart 4 Empathie	0.54992 <.0001	0.45278 <.0001	0.39993 <.0001	1.00000	0.22926 0.0077	0.05988 0.4919	0.32518 0.0001	0.30043 0.0004	0.32773 0.0001	0.36493 <.0001	0.42408 <.0001	0.27118 <.0001	0.26057 0.0015	0.28633 0.0024	0.20457 0.0008	0.20196 0.0177	0.22583 0.0193	0.35082 0.0087	0.18960 <.0001	0.20341 0.0184	
GA1	0.22610 0.0086	0.21660 0.0119	0.32042 0.0002	0.22926 0.0077	1.00000	0.23875 0.0055	0.11075 0.2027	0.49745 <.0001	0.01114 0.8984	0.03479 0.6898	0.01576 0.8566	0.16325 0.0595	0.09692 0.2653	0.11947 0.1692	0.04531 0.6031	0.09803 0.2598	0.05718 0.5117	0.09174 0.2918	0.10912 0.2095	0.22010 0.0106	0.05681 0.5144
Ecart 1 Assurance	0.23957 0.0053	0.20027 0.0203	0.25291 0.0032	0.05988 0.4919	0.23875 0.0055	1.00000	0.20248 0.1900	0.22535 0.0088	0.01657 0.8493	0.14647 0.0913	0.21869 0.0111	0.18784 0.0297	0.30421 0.0004	0.32426 0.0001	-0.06285 0.4706	-0.06414 0.4616	-0.15410 0.0754	-0.09283 0.2861	0.12228 0.1593	0.15351 0.0766	0.14950 0.0847
Ecart 2 Assurance	0.58873 <.0001	1.00000	0.59607 <.0001	0.45278 <.0001	0.21660 0.1119	0.20027 0.0203	0.30288 0.0004	0.26041 0.0024	0.32630 0.0001	0.49479 <.0001	0.33145 <.0001	0.31995 0.0002	0.31097 0.0003	0.30106 0.0004	0.19497 0.0240	0.12047 0.1656	0.10637 0.2212	0.18605 0.0314	0.31226 0.0002	0.20328 0.0185	0.24593 0.0042
Ecart 3 Assurance	0.45494 <.0001	0.59607 <.0001	1.00000	0.39993 <.0001	0.32042 0.0002	0.25291 0.0032	0.28042 0.0010	0.19144 0.0267	0.26151 0.0023	0.34860 <.0001	0.23672 0.0059	0.39714 <.0001	0.31469 0.0002	0.32240 0.0001	0.03350 0.7007	0.19133 0.0268	0.05266 0.5456	0.23914 0.0054	0.19133 0.0105	0.22050 0.0014	0.18698 0.0305
Ecart 4 Assurance	0.54992 <.0001	0.45278 <.0001	0.39993 <.0001	1.00000	0.22926 0.0077	0.05988 0.4919	0.32518 0.0001	0.30043 0.0004	0.32773 0.0001	0.36493 <.0001	0.42408 <.0001	0.27118 <.0001	0.26057 0.0015	0.28633 0.0024	0.20457 0.0008	0.20196 0.0177	0.22583 0.0193	0.35082 0.0087	0.18960 <.0001	0.20341 0.0184	
GA2	0.23957 0.0053	0.20027 0.0203	0.25291 0.0032	0.05988 0.4919	0.23875 0.0055	1.00000	0.20248 0.1900	0.22535 0.0088	0.01657 0.8493	0.14647 0.0913	0.21869 0.0111	0.18784 0.0297	0.30421 0.0004	0.32426 0.0001	-0.06285 0.4706	-0.06414 0.4616	-0.15410 0.0754	-0.09283 0.2861	0.12228 0.1593	0.15351 0.0766	0.14950 0.0847
Ecart 2 Assurance	0.58873 <.0001	1.00000	0.59607 <.0001	0.45278 <.0001	0.21660 0.1119	0.20027 0.0203	0.30288 0.0004	0.26041 0.0024	0.32630 0.0001	0.49479 <.0001	0.33145 <.0001	0.31995 0.0002	0.31097 0.0003	0.30106 0.0004	0.19497 0.0240	0.12047 0.1656	0.10637 0.2212	0.18605 0.0314	0.31226 0.0002	0.20328 0.0185	0.24593 0.0042
Ecart 3 Assurance	0.45494 <.0001	0.59607 <.0001	1.00000	0.39993 <.0001	0.32042 0.0002	0.25291 0.0032	0.28042 0.0010	0.19144 0.0267	0.26151 0.0023	0.34860 <.0001	0.23672 0.0059	0.39714 <.0001	0.31469 0.0002	0.32240 0.0001	0.03350 0.7007	0.19133 0.0268	0.05266 0.5456	0.23914 0.0054	0.19133 0.0105	0.22050 0.0014	0.18698 0.0305
Ecart 4 Assurance	0.54992 <.0001	0.45278 <.0001	0.39993 <.0001	1.00000	0.22926 0.0077	0.05988 0.4919	0.32518 0.0001	0.30043 0.0004	0.32773 0.0001	0.36493 <.0001	0.42408 <.0001	0.27118 <.0001	0.26057 0.0015	0.28633 0.0024	0.20457 0.0008	0.20196 0.0177	0.22583 0.0193	0.35082 0.0087	0.18960 <.0001	0.20341 0.0184	
GA3	0.23957 0.0053	0.20027 0.0203	0.25291 0.0032	0.05988 0.4919	0.23875 0.0055	1.00000	0.20248 0.1900	0.22535 0.0088	0.01657 0.8493	0.14647 0.0913	0.21869 0.0111	0.18784 0.0297	0.30421 0.0004	0.32426 0.0001	-0.06285 0.4706	-0.06414 0.4616	-0.15410 0.0754	-0.09283 0.2861	0.12228 0.1593	0.15351 0.0766	0.14950 0.0847
Ecart 2 Assurance	0.58873 <.0001	1.00000	0.59607 <.0001	0.45278 <.0001	0.21660 0.1119	0.20027 0.0203	0.30288 0.0004	0.26041 0.0024	0.32630 0.0001	0.49479 <.0001	0.33145 <.0001	0.31995 0.0002	0.31097 0.0003	0.30106 0.0004	0.19497 0.0240	0.12047 0.1656	0.10637 0.2212	0.18605 0.0314	0.31226 0.0002	0.20328 0.0185	0.24593 0.0042
Ecart 3 Assurance	0.45494 <.0001	0.59607 <.0001	1.00000	0.39993 <.0001	0.32042 0.0002	0.25291 0.0032	0.28042 0.0010	0.19144 0.0267	0.26151 0.0023	0.34860 <.0001	0.23672 0.0059	0.39714 <.0001	0.31469 0.0002	0.32240 0.0001	0.03350 0.7007	0.19133 0.0268	0.05266 0.5456	0.23914 0.0054	0.19133 0.0105	0.22050 0.0014	0.18698 0.0305
Ecart 4 Assurance	0.54992 <.0001	0.45278 <.0001	0.39993 <.0001	1.00000	0.22926 0.0077	0.05988 0.4919	0.32518 0.0001	0.30043 0.0004	0.32773 0.0001	0.36493 <.0001	0.42408 <.0001	0.27118 <.0001	0.26057 0.0015	0.28633 0.0024	0.20457 0.0008	0.20196 0.0177	0.22583 0.0193	0.35082 0.0087	0.18960 <.0001	0.20341 0.0184	
GA4	0.23957 0.0053	0.20027 0.0203	0.25291 0.0032	0.05988 0.4919	0.23875 0.0055	1.00000	0.20248 0.1900	0.22535 0.0088	0.01657 0.8493	0.14647 0.0913	0.21869 0.0111	0.18784 0.0297	0.30421 0.0004	0.32426 0.0001	-0.06285 0.4706	-0.06414 0.4616	-0.15410 0.0754	-0.09283 0.2861	0.12228 0.1593	0.15351 0.0766	0.14950 0.0847
Ecart 2 Assurance	0.58873 <.0001	1.00000	0.59607 <.0001	0.45278 <.0001	0.21660 0.1119	0.20027 0.0203	0.30288 0.0004	0.26041 0.0024	0.32630 0.0001	0.49479 <.0001	0.33145 <.0001	0.31995 0.0002	0.31097 0.0003	0.30106 0.0004	0.19497 0.0240	0.12047 0.1656	0.10637 0.2212	0.18605 0.0314	0.31226 0.0002	0.20328 0.0185	0.24593 0.0042
Ecart 3 Assurance	0.45494 <.0001	0.59607 <.0001	1.00000	0.39993 <.0001	0.32042 0.0002	0.25291 0.0032	0.28042 0.0010	0.19144 0.0267	0.26151 0.0023	0.34860 <.0001	0.23672 0.0059	0.39714 <.0001	0.31469 0.0002	0.32240 0.0001	0.03350 0.7007	0.19133 0.0268	0.05266 0.5456	0.23914 0.0054	0.19133 0.0105	0.22050 0.0014	0.18698 0.0305
Ecart 4 Assurance	0.54992 <.0001	0.45278 <.0001	0.39993 <.0001	1.00000	0.22926 0.0077	0.05988 0.4919	0.32518 0.0001	0.30043 0.0004	0.32773 0.0001	0.36493 <.0001	0.42408 <.0001	0.27118 <.0001	0.26057 0.0015	0.28633 0.0024	0.20457 0.0008	0.20196 0.0177	0.22583 0.0193	0.35082 0.0087	0.18960 <.0001	0.20341 0.0184	
GA1	0.22610 0.0086	0.21660 0.0119	0.32042 0.0002	0.22926 0.0077	1.00000	0.23875 0.0055	0.11075 0.2027	0.49745 <.0001	0.01114 0.8984	0.03479 0.6898	0.01576 0.8566	0.16325 0.0595	0.09692 0.2653	0.11947 0.1692	0.04531 0.6031	0.09803 0.2598	0.05718 0.5117	0.09174 0.2918	0.10912 0.2095	0.22010 0.0106	0.05681 0.5144
Ecart 1 Assurance	0.23957 0.0053	0.20027 0.0203	0.25291 0.0032	0.05988 0.4919	0.23875 0.0055	1.00000	0.20248 0.1900	0.22535 0.0088	0.01657 0.8493	0.14647 0.0913	0.21869 0.0111	0.18784 0.0297	0.30421 0.0004	0.32426 0.0001	-0.06285 0.4706	-0.06414 0.4616	-0.15410 0.0754	-0.09283 0.2861	0.12228 0.1593	0.15351 0.0766	0.14950 0.0847
Ecart 2 Assurance	0.58873 <.0001	1.00000	0.59607 <.0001	0.45278 <.0001	0.21660 0.1119	0.20027 0.0203	0.30288 0.0004	0.26041 0.0024	0.32630 0.0001	0.49479 <.0001	0.33145 <.0001	0.31995 0.0002	0.31097 0.0003	0.30106 0.0004	0.19497 0.0240	0.12047 0.1656	0.10637 0.2212	0.18605 0.0314	0.31226 0.0002	0.20328 0.0185	0.24593 0.0042
Ecart 3 Assurance	0.45494 <.0001	0.59607 <.0001	1.00000	0.39993 <.0001	0.32042 0.0002	0.25291 0.0032	0.28042 0.0010	0.19144 0.0267	0.26151 0.0023	0.34860 <.0001	0.23672 0.0059	0.39714 <.0001	0.31469 0.0002	0.32240 0.0001	0.03350 0.7007	0.19133 0.0268	0.05266 0.5456	0.23914 0.0054	0.19133 0.0105	0.22050 0.0014	0.18698 0.0305
Ecart 4 Assurance	0.54992 <.0001	0.45278 <.0001	0.39993 <.0001	1.00000	0.22926 0.0077	0.05988 0.4919	0.32518 0.0001	0.30043 0.0004	0.32773 0.0001	0.36493 <.0001	0.42408 <.0001	0.27118 <.0001	0.26057 0.0015	0.28633 0.0024	0.20457 0.0008	0.20196 0.0177	0.22583 0.0193	0.35082 0.0087	0.18960 <.0001	0.20341 0.0184	
GA2	0.23957 0.0053	0.20027 0.0203	0.25291 0.0032	0.05988 0.4919	0.23875 0.0055	1.00000	0.20248 0.1900	0.22535 0.0088	0.01657 0.8493												

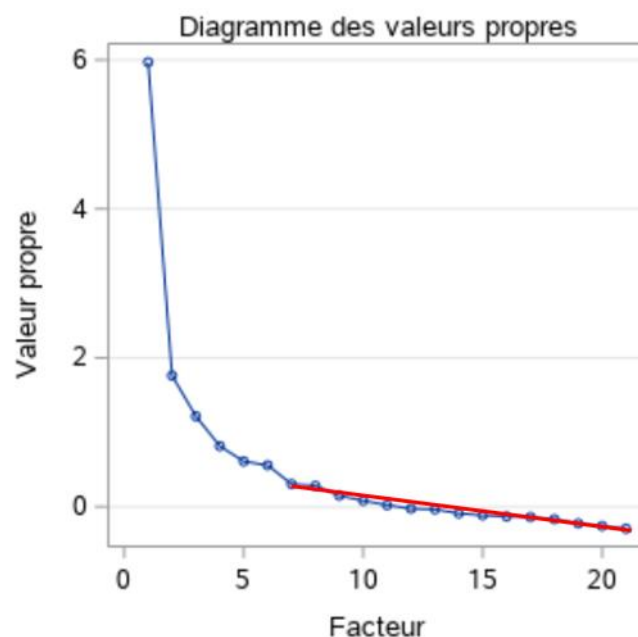
Tests de significativité basés sur 134 observations			
Test	DDL	Khi-2	Pr > khi-2
H0: Aucun facteur commun	210	1127.1122	<.0001
HA: Au moins un facteur commun			

Annexe I.3 – Test de sphéricité de Bartlett – Ecart 1

Valeurs propres de la matrice de corrélation réduite: Total = 10.2868734 Moyenne = 0.48985111				
	Valeur propre	Différence	Proportion	Cumulé
1	5.96961179	4.20785581	0.5803	0.5803
2	1.76175597	0.54719805	0.1713	0.7516
3	1.21455793	0.40005972	0.1181	0.8696
4	0.81449821	0.20547741	0.0792	0.9488
5	0.60902080	0.05158100	0.0592	1.0080
6	0.55743980	0.25283283	0.0542	1.0622
7	0.30460697	0.02406559	0.0296	1.0918
8	0.28054137	0.13075241	0.0273	1.1191
9	0.14978897	0.06686266	0.0146	1.1337
10	0.08292631	0.06160591	0.0081	1.1417
11	0.02132039	0.04700370	0.0021	1.1438
12	-0.2568331	0.00871352	-0.0025	1.1413
13	-0.3439682	0.05475924	-0.0033	1.1380
14	-0.08915606	0.02545768	-0.0087	1.1293
15	-0.11461374	0.01616043	-0.0111	1.1181
16	-0.13077417	0.00756955	-0.0127	1.1054
17	-0.13834372	0.02939258	-0.0134	1.0920
18	-0.16773630	0.05683106	-0.0163	1.0757
19	-0.22456737	0.03469066	-0.0218	1.0538
20	-0.25925802	0.03540761	-0.0252	1.0286
21	-0.29466563		-0.0286	1.0000

5 facteurs seront retenus par le critère PROPORTION.

Annexe I.4 – Critères d'extraction des facteurs – Ecart 1



Annexe I.5 – Diagramme des valeurs propres – Ecart 1

Caractéristique du facteur de rotation								
N°	Code	Items	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6
1	GE1	Ecart 1 Empathie	0,02	0,34	0,64	0,21	0,11	0,05
2	GE2	Ecart 2 Empathie	0,06	0,24	0,68	0,13	0,13	0,14
3	GE3	Ecart 3 Empathie	0,07	0,08	0,65	0,22	0,09	0,24
4	GE4	Ecart 4 Empathie	0,20	0,29	0,52	0,06	0,15	0,15
5	GA1	Ecart 1 Assurance	0,03	-0,06	0,24	0,07	0,04	0,60
6	GA2	Ecart 2 Assurance	-0,24	0,09	0,12	0,41	0,11	0,29
7	GA3	Ecart 3 Assurance	0,05	0,62	0,17	0,08	0,13	0,22
8	GA4	Ecart 4 Assurance	0,15	0,18	0,08	0,07	0,15	0,66
9	GR1	Ecart 1 Réactivité	0,24	0,71	0,16	0,14	0,05	0,03
10	GR2	Ecart 2 Réactivité	0,20	0,59	0,37	0,16	0,14	-0,06
11	GR3	Ecart 3 Réactivité	0,09	0,69	0,21	0,23	0,09	-0,04
12	GF1	Ecart 1 Fiabilité	0,31	0,28	0,31	0,35	0,35	0,08
13	GF2	Ecart 2 Fiabilité	0,16	0,27	0,18	0,69	0,09	0,04
14	GF3	Ecart 3 Fiabilité	0,08	0,15	0,21	0,64	0,20	0,06
15	GW1	Ecart 1 Design du site web	0,54	0,20	0,08	0,08	0,18	-0,02
16	GW2	Ecart 2 Design du site web	0,76	0,07	0,06	0,08	0,07	0,08
17	GW3	Ecart 3 Design du site web	0,65	0,12	0,05	-0,01	0,12	0,01
18	GW4	Ecart 4 Design du site web	0,76	0,07	0,10	0,02	0,14	0,14
19	GC1	Ecart 1 Contenu d'apprentissage	0,23	0,22	0,21	0,21	0,60	-0,02
20	GC2	Ecart 2 Contenu d'apprentissage	0,12	-0,05	0,13	0,05	0,55	0,32
21	GC3	Ecart 3 Contenu d'apprentissage	0,19	0,19	0,08	0,15	0,60	0,06

Annexe I.6 – Méthode de rotation orthogonale Varimax avec six facteurs – Ecart 1

Mesure d'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser : MSA globale = 0.80942861																		
GE1	GE2	GE3	GE4	GA1	GA3	GA4	GR1	GR2	GR3	GF2	GF3	GW1	GW2	GW3	GW4	GC1	GC2	GC3
0.87118005	0.85961160	0.74932862	0.89772666	0.61527414	0.79302872	0.65359773	0.83104276	0.83715710	0.85209175	0.75190298	0.78595010	0.83335180	0.79620099	0.82023109	0.61033481	0.86305867	0.75501613	0.82355833

Annexe I.7 – Indice Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) après suppression de GA2 et GF1 – Ecart 1

Tests de significativité basés sur 134 observations			
Test	DDL	Khi-2	Pr > khi-2
H0: Aucun facteur commun	171	987.1787	<.0001
HA: Au moins un facteur commun			

Annexe I.8 – Test de sphéricité de Bartlett après suppression de GA2 et GF1 – Ecart 1

Caractéristique du facteur de rotation								
N°	Code	Items	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6
1	GE1	Ecart 1 Empathie	0,35	0,02	0,64	0,11	0,19	0,05
2	GE2	Ecart 2 Empathie	0,24	0,07	0,69	0,15	0,12	0,13
3	GE3	Ecart 3 Empathie	0,09	0,07	0,66	0,09	0,17	0,23
4	GE4	Ecart 4 Empathie	0,29	0,18	0,50	0,14	0,09	0,18
5	GA1	Ecart 1 Assurance	-0,05	0,03	0,25	0,04	0,04	0,59
6	GA3	Ecart 3 Assurance	0,62	0,05	0,17	0,12	0,04	0,21
7	GA4	Ecart 4 Assurance	0,18	0,14	0,08	0,17	0,07	0,66
8	GR1	Ecart 1 Réactivité	0,71	0,22	0,15	0,05	0,17	0,05
9	GR2	Ecart 2 Réactivité	0,59	0,21	0,38	0,15	0,15	-0,07
10	GR3	Ecart 3 Réactivité	0,69	0,10	0,22	0,10	0,21	-0,07
11	GF2	Ecart 2 Fiabilité	0,27	0,14	0,19	0,10	0,69	0,06
12	GF3	Ecart 3 Fiabilité	0,15	0,06	0,23	0,21	0,63	0,08
13	GW1	Ecart 1 Design du site web	0,20	0,54	0,07	0,19	0,12	-0,01
14	GW2	Ecart 2 Design du site web	0,06	0,77	0,07	0,07	0,08	0,07
15	GW3	Ecart 3 Design du site web	0,12	0,65	0,03	0,10	0,02	0,03
16	GW4	Ecart 4 Design du site web	0,07	0,76	0,10	0,13	0,03	0,15
17	GC1	Ecart 1 Contenu d'apprentissage	0,23	0,22	0,20	0,57	0,21	0,00
18	GC2	Ecart 2 Contenu d'apprentissage	-0,05	0,12	0,13	0,56	0,03	0,31
19	GC3	Ecart 3 Contenu d'apprentissage	0,19	0,20	0,09	0,61	0,13	0,04

Annexe I.9 – Méthode de rotation orthogonale Varimax après suppression de GA2 et GF1 et avec six facteurs – Ecart 1

Valeurs estimées finales des facteurs communs : Total = 9.979491																		
GE1	GE2	GE3	GE4	GA1	GA3	GA4	GR1	GR2	GR3	GF2	GF3	GW1	GW2	GW3	GW4	GC1	GC2	GC3
0.58298105	0.59004709	0.53864140	0.42376975	0.42042067	0.47208136	0.52326780	0.60716213	0.58419015	0.58955855	0.61336823	0.52529692	0.38882710	0.61740547	0.44442235	0.62863108	0.51437456	0.44169030	0.47345526

Annexe I.10 – Valeurs estimées finales des facteurs communs après suppression de GA2 et GF1 et avec six facteurs – Ecart 1

Coefficient Alpha de Cronbach					
Variables		Alpha			
Brut		0.799678			
Normalisé		0.804481			

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
GE1	0.653598	0.730012	0.656207	0.736971	Ecart 1 Empathie
GE2	0.678158	0.722603	0.679406	0.725417	Ecart 2 Empathie
GE3	0.577146	0.768542	0.583518	0.772181	Ecart 3 Empathie
GE4	0.558174	0.778465	0.559732	0.783380	Ecart 4 Empathie

Annexe I.11.1 – Alpha de Cronbach – Ecart 1 Empathie

Coefficient Alpha de Cronbach					
Variables		Alpha			
Brut		0.648834			
Normalisé		0.664398			

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
GA1	0.497452	.	0.497452	.	Ecart 1 Assurance
GA4	0.497452	.	0.497452	.	Ecart 4 Assurance

Annexe I.11.2 – Alpha de Cronbach – Ecart 1 Assurance

Coefficient Alpha de Cronbach					
Variables		Alpha			
Brut		0.818533			
Normalisé		0.818457			

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
GA3	0.564557	0.805484	0.565614	0.805454	Ecart 3 Assurance
GR1	0.696424	0.744754	0.695950	0.745008	Ecart 1 Réactivité
GR2	0.620138	0.781200	0.619159	0.781169	Ecart 2 Réactivité
GR3	0.681273	0.752441	0.681004	0.752170	Ecart 3 Réactivité

Annexe I.11.3 – Alpha de Cronbach – Ecart 1 Réactivité

Coefficient Alpha de Cronbach					
Variables		Alpha			
Brut		0.763665			
Normalisé		0.764966			

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
GF2	0.619388	.	0.619388	.	Ecart 2 Fiabilité
GF3	0.619388	.	0.619388	.	Ecart 3 Fiabilité

Annexe I.11.4 – Alpha de Cronbach – Ecart 1 Fiabilité

Coefficient Alpha de Cronbach					
Variables		Alpha			
Brut		0.803780			
Normalisé		0.804864			

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
GW1	0.505931	0.804848	0.506913	0.808339	Ecart 1 Design du site web
GW2	0.706775	0.712703	0.699695	0.715959	Ecart 2 Design du site web
GW3	0.592169	0.770016	0.585058	0.772148	Ecart 3 Design du site web
GW4	0.697037	0.714386	0.695266	0.718199	Ecart 4 Design du site web

Annexe I.11.5 – Alpha de Cronbach – Ecart 1 Design du site web

Coefficient Alpha de Cronbach					
Variables		Alpha			
Brut		0.697834			
Normalisé		0.704186			

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
GC1	0.531964	0.583379	0.539130	0.590600	Ecart 1 Contenu d'apprentissage
GC2	0.468436	0.668711	0.470107	0.675729	Ecart 2 Contenu d'apprentissage
GC3	0.555510	0.569353	0.555767	0.569371	Ecart 3 Contenu d'apprentissage

Annexe I.11.6 – Alpha de Cronbach – Ecart 1 Contenu d'apprentissage

Coefficients de corrélation de Pearson, N = 134 Proba > r sous H0: Rho=0			
	SQ1	SQ2	SQ3
SQ1 Les services d'apprentissage en ligne sont très modernes.	1.00000	0.57436 <.0001	0.64056 <.0001
SQ2 La qualité des enseignants est bonne.	0.57436 <.0001	1.00000	0.73688 <.0001
SQ3 La qualité globale des services d'apprentissage en ligne est excellente.	0.64056 <.0001	0.73688 <.0001	1.00000

Annexe I.12.1 – Matrice de corrélation – Qualité perçue globale de l'e-learning

Coefficients de corrélation de Pearson, N = 134 Proba > r sous H0: Rho=0			
	ST1	ST2	ST3
ST1 Je suis satisfait(e) des services d'apprentissage en ligne.	1.00000	0.78663 <.0001	0.57275 <.0001
ST2 Je vais recommander les services d'apprentissage en ligne à d'autres personnes.	0.78663 <.0001	1.00000	0.61894 <.0001
ST3 Mon inscription à ces cours était bénéfique.	0.57275 <.0001	0.61894 <.0001	1.00000

Annexe I.12.2 – Matrice de corrélation – Satisfaction

Coefficients de corrélation de Pearson, N = 134 Proba > r sous H0: Rho=0			
	IC1	IC2	IC3
IC1 Recommanderiez-vous cet apprentissage en ligne à quelqu'un d'autre ?	1.00000	0.60394 <.0001	0.66701 <.0001
IC2 Je sais que j'obtiens une bonne contrepartie des frais que j'ai payés pour cet apprentissage à distance.	0.60394 <.0001	1.00000	0.51635 <.0001
IC3 Je serais enclin à suivre un autre programme en ligne.	0.66701 <.0001	0.51635 <.0001	1.00000

Annexe I.12.3 – Matrice de corrélation – Intentions comportementales

Mesure d'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser : MSA globale = 0.70474215			
	SQ1	SQ2	SQ3
	0.79310904	0.69482234	0.65652689

Annexe I.13.1 – Indice Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) – Qualité perçue globale de l'e-learning

Mesure d'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser : MSA globale = 0.69178424			
	ST1	ST2	ST3
	0.66274284	0.64097541	0.83349432

Annexe I.13.2 – Indice Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) – Satisfaction

Mesure d'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser : MSA globale = 0.69480356		
IC1	IC2	IC3
0.64986999	0.75760932	0.69837731

Annexe I.13.3 – Indice Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) – Intentions comportementales

Tests de significativité basés sur 134 observations			
Test	DDL	Khi-2	Pr > khi-2
H0: Aucun facteur commun	3	177.1895	<.0001
HA: Au moins un facteur commun			
H0: 1 facteur est suffisant	0	0.0000	<.0001
HA: davantage de facteurs sont requis			

Annexe I.14.1 – Test de sphéricité de Bartlett – Qualité perçue globale de l'e-learning

Tests de significativité basés sur 134 observations			
Test	DDL	Khi-2	Pr > khi-2
H0: Aucun facteur commun	3	194.0331	<.0001
HA: Au moins un facteur commun			
H0: 1 facteur est suffisant	0	0.0000	<.0001
HA: davantage de facteurs sont requis			

Annexe I.14.2 – Test de sphéricité de Bartlett – Satisfaction

Tests de significativité basés sur 134 observations			
Test	DDL	Khi-2	Pr > khi-2
H0: Aucun facteur commun	3	141.6012	<.0001
HA: Au moins un facteur commun			
H0: 1 facteur est suffisant	0	0.0000	<.0001
HA: davantage de facteurs sont requis			

Annexe I.14.3 – Test de sphéricité de Bartlett – Intentions comportementales

Valeurs propres de la matrice de corrélation réduite: Total = 1.60746827 Moyenne = 0.53582276				
	Valeur propre	Différence	Proportion	Cumulé
1	1.84738365	1.92676121	1.1493	1.1493
2	-.07937756	0.08116025	-0.0494	1.0999
3	-.16053781		-0.0999	1.0000

1 facteur sera retenu par le critère PROPORTION.

Annexe I.15.1 – Critères d'extraction des facteurs – Qualité perçue globale de l'e-learning

Valeurs propres de la matrice de corrélation réduite: Total = 1.69416347 Moyenne = 0.56472116				
	Valeur propre	Différence	Proportion	Cumulé
1	1.90546580	1.96980026	1.1247	1.1247
2	-.06433446	0.08263342	-0.0380	1.0867
3	-.14696788		-0.0867	1.0000

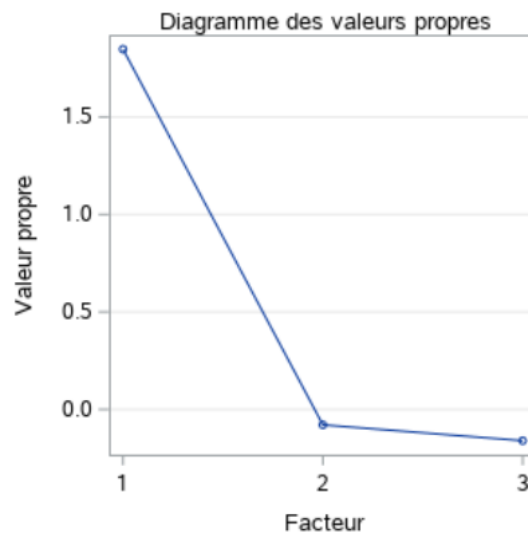
1 facteur sera retenu par le critère PROPORTION.

Annexe I.15.2 – Critères d'extraction des facteurs – Satisfaction

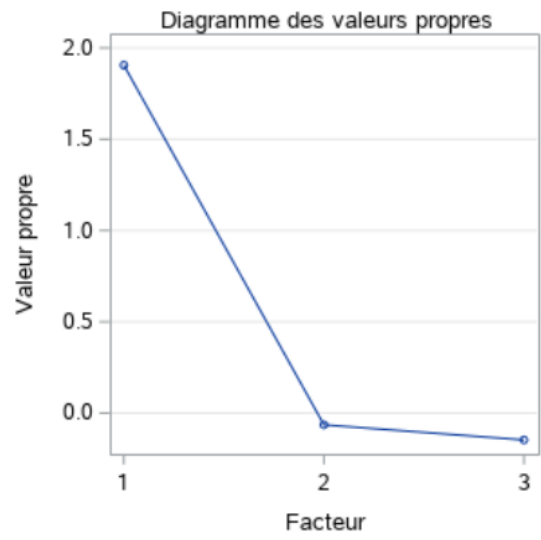
Valeurs propres de la matrice de corrélation réduite: Total = 1.38987769 Moyenne = 0.46329256				
	Valeur propre	Différence	Proportion	Cumulé
1	1.66310216	1.75353733	1.1966	1.1966
2	-.09043517	0.09235413	-0.0651	1.1315
3	-.18278930		-0.1315	1.0000

1 facteur sera retenu par le critère PROPORTION.

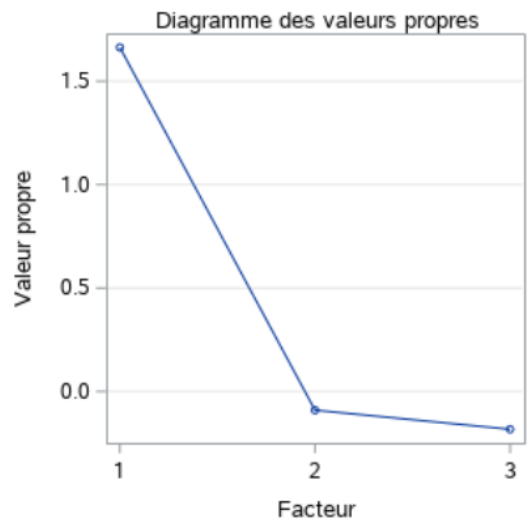
Annexe I.15.3 – Critères d'extraction des facteurs – Intentions comportementales



Annexe I.16.1 – Diagramme des valeurs propres – Qualité perçue globale de l'e-learning



Annexe I.16.2 – Diagramme des valeurs propres – Satisfaction



Annexe I.16.3 – Diagramme des valeurs propres – Intentions comportementales

Représentation du facteur		
		Factor1
SQ3	La qualité globale des services d'apprentissage en ligne est excellente.	0.84338
SQ2	La qualité des enseignants est bonne.	0.79830
SQ1	Les services d'apprentissage en ligne sont très modernes.	0.70626

Variance expliquée par chaque facteur	
	Factor1
	1.8473836

Valeurs estimées finales des facteurs communs : Total = 1.847384			
	SQ1	SQ2	SQ3
	0.49880204	0.63728913	0.71129248

Annexe I.17.1 – Représentation du facteur et valeurs estimées finales des facteurs communs – Qualité perçue globale de l'e-learning

Représentation du facteur		
		Factor1
ST2	Je vais recommander les services d'apprentissage en ligne à d'autres personnes.	0.86510
ST1	Je suis satisfait(e) des services d'apprentissage en ligne.	0.83728
ST3	Mon inscription à ces cours était bénéfique.	0.67530

Variance expliquée par chaque facteur	
	Factor1
	1.9054658

Valeurs estimées finales des facteurs communs : Total = 1.905466			
	ST1	ST2	ST3
	0.70103002	0.74840158	0.45603420

Annexe I.17.2 – Représentation du facteur et valeurs estimées finales des facteurs communs – Satisfaction

Représentation du facteur		
		Factor1
IC1	Recommanderiez-vous cet apprentissage en ligne à quelqu'un d'autre ?	0.80490
IC3	Je serais enclin à suivre un autre programme en ligne.	0.74200
IC2	Je sais que j'obtiens une bonne contrepartie des frais que j'ai payés pour cet apprentissage à distance.	0.68168

Variance expliquée par chaque facteur	
	Factor1
	1.6631022

Valeurs estimées finales des facteurs communs : Total = 1.663102			
	IC1	IC2	IC3
	0.64786177	0.46468322	0.55055717

Annexe I.17.3 – Représentation du facteur et valeurs estimées finales des facteurs communs – Intentions comportementales

Coefficient Alpha de Cronbach	
Variabes	Alpha
Brut	0.848528
Normalisé	0.848167

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
SQ1	0.651426	0.848374	0.651852	0.848510	Les services d'apprentissage en ligne sont très modernes.
SQ2	0.726229	0.780226	0.723889	0.780905	La qualité des enseignants est bonne.
SQ3	0.778192	0.728270	0.776258	0.729644	La qualité globale des services d'apprentissage en ligne est excellente.

Annexe I.18.1 – Alpha de Cronbach – Qualité perçue globale de l'e-learning

Coefficient Alpha de Cronbach	
Variabes	Alpha
Brut	0.854365
Normalisé	0.853137

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
ST1	0.762854	0.760584	0.755459	0.764626	Je suis satisfait(e) des services d'apprentissage en ligne.
ST2	0.797013	0.725986	0.792516	0.728345	Je vais recommander les services d'apprentissage en ligne à d'autres personnes.
ST3	0.630783	0.880351	0.630425	0.880574	Mon inscription à ces cours était bénéfique.

Annexe I.18.2 – Alpha de Cronbach – Satisfaction

Coefficient Alpha de Cronbach	
Variabiles	Alpha
Brut	0.815734
Normalisé	0.815546

Coefficient Alpha de Cronbach avec variable supprimée					
Variable supprimée	Variables brutes		Variables standardisées		Libellé
	Corrélation avec total	Alpha	Corrélation avec total	Alpha	
IC1	0.731337	0.678785	0.729815	0.681040	Recommanderiez-vous cet apprentissage en ligne à quelqu'un d'autre ?
IC2	0.613134	0.800175	0.613544	0.800244	Je sais que j'obtiens une bonne contrepartie des frais que j'ai payés pour cet apprentissage à distance.
IC3	0.664065	0.751439	0.660701	0.753071	Je serais enclin à suivre un autre programme en ligne.

Annexe I.18.3 – Alpha de Cronbach – Intentions comportementales

Facteurs	Items repris de Udo et al. (2011) et Sumi et Kabir (2021)		Moyennes
Empathie (GE) Moyenne des items : - 1,71	GE1	Ecart relatif à la préoccupation sincère des équipes pédagogiques pour les étudiants (PE1 – AE1)	- 1,69
	GE2	Ecart relatif à la compréhension des besoins individuels des étudiants par les équipes pédagogiques (PE2 – AE2)	- 1,64
	GE3	Ecart relatif à la considération des intérêts à long terme de l'étudiant par les équipes pédagogiques (PE3 – AE3)	- 1,69
	GE4	Ecart relatif aux encouragements et à la motivation des étudiants par les équipes pédagogiques afin de donner le meilleur d'eux-mêmes (PE4 – AE4)	- 1,81
Assurance (GA) Moyenne des items : - 0,68	GA1	Ecart relatif à la détention de bonnes connaissances par les équipes pédagogiques dans leur domaine (PA1 – AA1)	- 0,84
	GA4	Ecart relatif à la conviction que les équipes pédagogiques ont une expertise dans la matière (PA4 – AA4)	- 0,51
Réactivité (GR) Moyenne des items : - 1,15	GR1	Ecart relatif à la réponse rapide et efficace des équipes pédagogiques aux besoins des étudiants (PR1 – AR1)	- 1,21
	GR2	Ecart relatif à la volonté des équipes pédagogiques à faire tout leur possible pour aider les étudiants (PR2 – AR2)	- 1,28
	GR3	Ecart relatif à l'accueil fait par les équipes pédagogiques aux questions et commentaires des étudiants (PR3 – AR3)	- 1,16
	GA3 = GR4	Ecart relatif à l'approfondissement systématique des réponses des équipes pédagogiques aux questions (PA3 – AA3)	- 0,96
Fiabilité (GF) Moyenne des items : - 1,38	GF2	Ecart relatif à la confiance envers les équipes pédagogiques (PF2 – AF2)	- 1,40
	GF3	Ecart relatif à la correction fiable des informations par les équipes pédagogiques lorsque cela est nécessaire (PF3 – AF3)	- 1,36
	GW1	Ecart relatif à la mise à disposition d'informations pertinentes par la plateforme de cours (PW1 – AW1)	- 1,07

Design du site web (GW) Moyenne des items : - 0,95	GW2	Ecart relatif à la facilité d'utilisation de la plateforme de cours (PW2 – AW2)	- 0,74
	GW3	Ecart relatif à la rapidité d'exécution des opérations par la plateforme de cours (PW3 – AW3)	- 1,26
	GW4	Ecart relatif à l'attrait et la bonne conception de la plateforme de cours (PW4 – AW4)	- 0,73
Contenu d'apprentissage (GC) Moyenne des items : - 1,42	GC1	Ecart relatif à la bonne structure du contenu d'apprentissage (PC1 – AC1)	- 1,78
	GC2	Ecart relatif à la mise à jour du contenu d'apprentissage (PC2 – AC2)	- 1,46
	GC3	Ecart relatif à la disponibilité en quantité suffisante du contenu d'apprentissage (PC3 – AC3)	- 1,02
Qualité perçue (SQ) Moyenne des items : 5,00	SQ1	Les services d'apprentissage en ligne sont très modernes	5,07
	SQ2	La qualité des enseignants est bonne	5,31
	SQ3	La qualité globale des services d'apprentissage en ligne est excellente	4,64
Satisfaction (ST) Moyenne des items : 4,50	ST1	Je suis satisfait(e) des services d'apprentissage en ligne	4,59
	ST2	Je vais recommander les services d'apprentissage en ligne à d'autres personnes	4,01
	ST3	Mon inscription à ces cours était bénéfique	4,90
Intentions comportementales (IC) Moyenne des items : 3,84	IC1	Recommanderiez-vous cet apprentissage en ligne à quelqu'un d'autre ?	3,96
	IC2	Je sais que j'obtiens une bonne contrepartie des frais que j'ai payés pour cet apprentissage à distance	3,72
	IC3	Je serais enclin à suivre un autre programme en ligne	3,84

Annexe I.19 – Résumé des items en facteurs

Annexe J – Test du caractère significatif des écarts 1 au niveau des dimensions extraites

Tests de normalité				
Test	Statistique		p-value	
Shapiro-Wilk	W	0.990726	Pr < W	0.5181
Kolmogorov-Smirnov	D	0.059295	Pr > D	>0.1500
Cramer-von Mises	W-Sq	0.065224	Pr > W-Sq	>0.2500
Anderson-Darling	A-Sq	0.423118	Pr > A-Sq	>0.2500

Annexe J.1.1 - Test de normalité – Ecart 1 Empathie

Tests de normalité				
Test	Statistique		p-value	
Shapiro-Wilk	W	0.943138	Pr < W	<0.0001
Kolmogorov-Smirnov	D	0.142875	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.479833	Pr > W-Sq	<0.0050
Anderson-Darling	A-Sq	2.607438	Pr > A-Sq	<0.0050

Annexe J.1.2 - Test de normalité – Ecart 1 Assurance

Tests de normalité				
Test	Statistique		p-value	
Shapiro-Wilk	W	0.974696	Pr < W	0.0133
Kolmogorov-Smirnov	D	0.092323	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.132101	Pr > W-Sq	0.0425
Anderson-Darling	A-Sq	0.83084	Pr > A-Sq	0.0327

Annexe J.1.3 - Test de normalité – Ecart 1 Réactivité

Tests de normalité				
Test	Statistique		p-value	
Shapiro-Wilk	W	0.973205	Pr < W	0.0095
Kolmogorov-Smirnov	D	0.101036	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.22092	Pr > W-Sq	<0.0050
Anderson-Darling	A-Sq	1.330603	Pr > A-Sq	<0.0050

Annexe J.1.4 - Test de normalité – Ecart 1 Fiabilité

Tests de normalité				
Test	Statistique		p-value	
Shapiro-Wilk	W	0.974802	Pr < W	0.0137
Kolmogorov-Smirnov	D	0.109179	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.202131	Pr > W-Sq	<0.0050
Anderson-Darling	A-Sq	1.097337	Pr > A-Sq	0.0072

Annexe J.1.5 - Test de normalité – Ecart 1 Design du site web

Tests de normalité				
Test	Statistique		p-value	
Shapiro-Wilk	W	0.968075	Pr < W	0.0031
Kolmogorov-Smirnov	D	0.111132	Pr > D	<0.0100
Cramer-von Mises	W-Sq	0.198732	Pr > W-Sq	0.0053
Anderson-Darling	A-Sq	1.20486	Pr > A-Sq	<0.0050

Annexe J.1.6 - Test de normalité – Ecart 1 Contenu d'apprentissage

La procédure UNIVARIATE
Variable : GE (Ecart 1 Empathie)

Moments			
N	134	Somme des poids	134
Moyenne	-1.7070896	Somme des observations	-228.75
Ecart-type	1.41737543	Variance	2.00895312
Skewness	-0.0781972	Kurtosis	-0.0697592
Somme des carrés non corrigée	657.6875	Somme des carrés corrigée	267.190765
Coeff Variation	-83.028769	Std Error Mean	0.12244259

Mesures statistiques de base			
Location		Variabilité	
Moyenne	-1.70709	Ecart-type	1.41738
Médiane	-1.62500	Variance	2.00895
Mode	-2.50000	Intervalle	7.75000
		Ecart interquartile	1.75000

Note: Le mode affiché est le plus petit des 3 modes avec un effectif de 10.

Tests de tendance centrale : Mu0=0				
Test	Statistique		p-value	
t de Student	t	-13.942	Pr > t	<.0001
Signe	M	-52.5	Pr >= M	<.0001
Rang signé	S	-3795.5	Pr >= S	<.0001

Annexe J.2.1 - Résultats du test des rangs signés de Wilcoxon – Ecart 1 Empathie

La procédure UNIVARIATE
Variable : GA (Ecart 1 Assurance)

Moments			
N	134	Somme des poids	134
Moyenne	-0.6753731	Somme des observations	-90.5
Ecart-type	1.07824953	Variance	1.16262204
Skewness	-0.773558	Kurtosis	1.6048431
Somme des carrés non corrigée	215.75	Somme des carrés corrigée	154.628731
Coeff Variation	-159.65242	Std Error Mean	0.09314657

Mesures statistiques de base			
Location		Variabilité	
Moyenne	-0.67537	Ecart-type	1.07825
Médiane	-0.50000	Variance	1.16262
Mode	0.00000	Intervalle	6.50000
		Ecart interquartile	1.00000

Tests de tendance centrale : Mu0=0			
Test	Statistique	p-value	
t de Student	t -7.25065	Pr > t	<.0001
Signe	M -30.5	Pr >= M	<.0001
Rang signé	S -1822.5	Pr >= S	<.0001

Annexe J.2.2 - Résultats du test des rangs signés de Wilcoxon – Ecart 1 Assurance

La procédure UNIVARIATE
Variable : GR (Ecart 1 Réactivité)

Moments			
N	134	Somme des poids	134
Moyenne	-1.1548507	Somme des observations	-154.75
Ecart-type	1.30095207	Variance	1.69247629
Skewness	-0.5157903	Kurtosis	0.1984599
Somme des carrés non corrigée	403.8125	Somme des carrés corrigée	225.099347
Coeff Variation	-112.6511	Std Error Mean	0.11238514

Mesures statistiques de base			
Location		Variabilité	
Moyenne	-1.15485	Ecart-type	1.30095
Médiane	-1.00000	Variance	1.69248
Mode	-0.50000	Intervalle	6.25000
		Ecart interquartile	1.75000

Tests de tendance centrale : Mu0=0			
Test	Statistique	p-value	
t de Student	t -10.2758	Pr > t	<.0001
Signe	M -42.5	Pr >= M	<.0001
Rang signé	S -3273.5	Pr >= S	<.0001

Annexe J.2.3 - Résultats du test des rangs signés de Wilcoxon – Ecart 1 Réactivité

La procédure UNIVARIATE
Variable : GF (Ecart 1 Fiabilité)

Moments			
N	134	Somme des poids	134
Moyenne	-1.380597	Somme des observations	-185
Ecart-type	1.30381036	Variance	1.69992145
Skewness	-0.3046558	Kurtosis	-0.3220374
Somme des carrés non corrigée	481.5	Somme des carrés corrigée	226.089552
Coeff Variation	-94.438156	Std Error Mean	0.11263206

Mesures statistiques de base			
Location		Variabilité	
Moyenne	-1.38060	Ecart-type	1.30381
Médiane	-1.50000	Variance	1.69992
Mode	-2.00000	Intervalle	6.50000
		Ecart interquartile	2.00000

Tests de tendance centrale : Mu0=0				
Test	Statistique		p-value	
t de Student	t	-12.2576	Pr > t	<.0001
Signe	M	-.45	Pr >= M	<.0001
Rang signé	S	-3131	Pr >= S	<.0001

Annexe J.2.4 - Résultats du test des rangs signés de Wilcoxon – Ecart 1 Fiabilité

La procédure UNIVARIATE
Variable : GW (Ecart 1 Design du site web)

Moments			
N	134	Somme des poids	134
Moyenne	-0.9496269	Somme des observations	-127.25
Ecart-type	1.13587263	Variance	1.29020663
Skewness	-0.4649751	Kurtosis	1.44724773
Somme des carrés non corrigée	292.4375	Somme des carrés corrigée	171.597481
Coeff Variation	-119.61252	Std Error Mean	0.09812445

Mesures statistiques de base			
Location		Variabilité	
Moyenne	-0.94963	Ecart-type	1.13587
Médiane	-0.87500	Variance	1.29021
Mode	-1.00000	Intervalle	7.75000
		Ecart interquartile	1.50000

Tests de tendance centrale : Mu0=0				
Test	Statistique		p-value	
t de Student	t	-9.67778	Pr > t	<.0001
Signe	M	-44.5	Pr >= M	<.0001
Rang signé	S	-3118	Pr >= S	<.0001

Annexe J.2.5 - Résultats du test des rangs signés de Wilcoxon – Ecart 1 Design du site web

La procédure UNIVARIATE
Variable : GC (Ecart 1 Contenu d'apprentissage)

Moments			
N	134	Somme des poids	134
Moyenne	-1.4179104	Somme des observations	-190
Ecart-type	1.15736468	Variance	1.33949301
Skewness	-0.5972556	Kurtosis	0.30812906
Somme des carrés non corrigée	447.555556	Somme des carrés corrigée	178.15257
Coeff Variation	-81.624667	Std Error Mean	0.09998108

Mesures statistiques de base			
Location		Variabilité	
Moyenne	-1.41791	Ecart-type	1.15736
Médiane	-1.33333	Variance	1.33949
Mode	-1.00000	Intervalle	6.00000
		Ecart interquartile	1.33333

Tests de tendance centrale : Mu0=0				
Test		Statistique	p-value	
t de Student	t	-14.1818	Pr > t	<.0001
Signe	M	-53.5	Pr >= M	<.0001
Rang signé	S	-3586	Pr >= S	<.0001

Annexe J.2.6 - Résultats du test des rangs signés de Wilcoxon – Ecart 1 Contenu d'apprentissage

Annexe K – Test des hypothèses H_1 à H_6

Variables catégorielles	Catégories	Variables binaires
Genre	Femme	Femme
	Autre	Autre
	Homme	/
Faculté (Fac1)	La Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion	Fac1E
	La Faculté des Sciences	Fac1S
	La Faculté de Médecine	Fac1M
	La Faculté de Philosophie et Lettres	Fac1P
	La Faculté de Droit	Fac1D
	La Faculté l'Informatique	/
Niveau d'étude (Cycle1)	Cycle 1 (BLOC 1, 2 et 3 de Bachelier)	Cycle1
	Cycle 2 (BLOC 1 et 2 de Master)	/

Annexe K.1 - Transformation des variables binaires en variables catégorielles

Légende :

0.2 < r < 0.3	0.4 < r < 0.5
0.3 < r < 0.4	0.5 < r

Coefficients de corrélation de Pearson, N = 134

Proba > |r| sous H0: Rho=0

	SQ	GE	GA	GR	GF	GW	GC	Age	Femme	Autre	Fac1E	Fac1S	Fac1M	Fac1P	Fac1D	Cycle1
SQ	1.00000	0.29234 0.0006	0.25933 0.0025	0.26928 0.0017	0.30481 0.0003	0.36524 <.0001	0.45194 <.0001	0.06650 0.4452	0.06478 0.4571	-0.17678 0.0410	-0.00189 0.9827	0.06489 0.4564	0.00705 0.9355	-0.05942 0.4952	0.09070 0.2973	0.07689 0.3772
GE	0.29234 0.0006	1.00000	0.34258 <.0001	0.55028 <.0001	0.43815 <.0001	0.25288 0.0032	0.38266 <.0001	0.04967 0.5687	-0.14673 0.0907	0.02895 0.7399	-0.03130 0.7196	-0.00730 0.9333	-0.10188 0.2415	0.13530 0.1191	-0.06008 0.4904	-0.12563 0.1481
GA	0.25933 0.0025	0.34258 <.0001	1.00000	0.19691 0.0226	0.19952 0.0208	0.19758 0.0221	0.28426 0.0009	-0.00919 0.9161	0.07787 0.3712	-0.12314 0.1563	-0.04954 0.5697	-0.00527 0.9518	0.16164 0.0621	0.07267 0.4041	-0.03629 0.6772	-0.03485 0.6893
GR	0.26928 0.0017	0.55028 <.0001	0.19691 0.0226	1.00000	0.43376 <.0001	0.32396 0.0001	0.34537 <.0001	-0.12891 0.1377	-0.12852 0.1389	0.07406 0.3951	-0.09471 0.2764	-0.01177 0.8927	-0.21336 0.0133	0.17097 0.0483	0.05731 0.5107	-0.01409 0.8716
GF	0.30481 0.0003	0.43815 <.0001	0.19952 0.0208	0.43376 <.0001	1.00000	0.23072 0.0073	0.35470 <.0001	0.00548 0.9499	-0.11671 0.1793	0.05976 0.4928	-0.13380 0.1233	-0.06541 0.4527	0.01557 0.8583	0.09443 0.2778	-0.05157 0.5540	-0.07558 0.3854
GW	0.36524 <.0001	0.25288 0.0032	0.19758 0.0221	0.32396 <.0001	0.23072 0.0073	1.00000	0.36406 <.0001	0.03402 0.6964	-0.05732 0.5106	0.00812 0.9258	-0.01083 0.9012	-0.10249 0.2387	-0.03814 0.6617	-0.01201 0.8904	0.12089 0.1641	-0.00252 0.9769
GC	0.45194 <.0001	0.38266 <.0001	0.28426 0.0009	0.34537 <.0001	0.35470 <.0001	0.36406 <.0001	1.00000	0.13165 0.1294	-0.15629 0.0713	-0.15110 0.0814	-0.04903 0.5738	0.03426 0.6943	-0.13563 0.1182	0.11871 0.1719	0.13346 0.1242	0.01991 0.8194
Age	0.06650 0.4452	0.04967 0.5687	-0.00919 0.9161	-0.12891 0.1377	0.00548 0.9499	0.03402 0.6964	0.13165 0.1294	1.00000	-0.10754 0.2162	-0.06502 0.4554	0.34426 <.0001	-0.04443 0.6102	-0.10349 0.2341	0.01507 0.8627	-0.18312 0.0342	-0.41406 <.0001
Femme	0.06478 0.4571	-0.14673 0.0907	0.07787 0.3712	-0.12852 0.1389	-0.11671 0.1793	-0.05732 0.5106	-0.15629 0.0713	-0.10754 0.2162	1.00000	-0.19930 0.0210	-0.04170 0.6324	0.15789 0.0685	0.18604 0.0314	0.08496 0.3290	0.02151 0.8051	0.22194 0.0100
Autre	-0.17678 0.0410	0.02895 0.7399	-0.12314 0.1563	0.07406 0.3951	0.05976 0.4928	0.00812 0.9258	-0.15110 0.0814	-0.06502 0.4554	-0.19930 0.0210	1.00000	-0.05455 0.5313	-0.05750 0.5093	0.06424 0.4608	-0.04692 0.5903	-0.04533 0.6030	-0.11159 0.1993
Fac1E	-0.00189 0.9827	-0.03130 0.7196	-0.04954 0.5697	-0.09471 0.2764	-0.13380 0.1233	-0.01083 0.9012	-0.04903 0.5738	0.34426 <.0001	-0.04170 0.6324	-0.05455 0.5313	1.00000	-0.20702 0.0164	-0.26862 0.0017	-0.16894 0.0510	-0.16320 0.0595	-0.61932 <.0001
Fac1S	0.06489 0.4564	-0.00730 0.9333	-0.00527 0.9518	-0.01177 0.8927	-0.06541 0.4527	-0.10249 0.2387	0.03426 0.6943	-0.04443 0.6102	0.15789 0.0685	-0.05750 0.5093	-0.20702 0.0164	1.00000	-0.28310 0.0009	-0.17805 0.0396	-0.17200 0.0469	0.20702 0.0164
Fac1M	0.00705 0.9355	-0.10188 0.2415	0.16164 0.0621	-0.21336 0.0133	0.01557 0.8583	-0.03814 0.6617	-0.13563 0.1182	-0.10349 0.2341	0.18604 0.0314	0.06424 0.4608	-0.26862 0.0017	-0.28310 0.0009	1.00000	-0.23103 0.0072	-0.22318 0.0095	0.22317 0.0095
Fac1P	-0.05942 0.4952	0.13530 0.1191	0.07267 0.4041	0.17097 0.0483	0.09443 0.2778	-0.01201 0.8904	0.11871 0.1719	0.01507 0.8627	0.08496 0.3290	-0.04692 0.5903	-0.16894 0.0510	-0.17805 0.0396	-0.23103 0.0072	1.00000	-0.14036 0.1057	0.16894 0.0510
Fac1D	0.09070 0.2973	-0.06008 0.4904	-0.03629 0.6772	0.05731 0.5107	-0.05157 0.5540	0.12089 0.1641	0.13346 0.1242	-0.18312 0.0342	0.02151 0.8051	-0.04533 0.6030	-0.16320 0.0595	-0.17200 0.0469	-0.22318 0.0095	-0.14036 0.1057	1.00000	0.16320 0.0595
Cycle1	0.07689 0.3772	-0.12563 0.1481	-0.03485 0.6893	-0.01409 0.8716	-0.07558 0.3854	-0.00252 0.9769	0.01991 0.8194	-0.41406 <.0001	0.22194 0.0100	-0.11159 0.1993	-0.61932 <.0001	0.20702 0.0164	0.22317 0.0095	0.16894 0.0510	0.16320 0.0595	1.00000

Annexe K.2 - Matrice de corrélation des variables du modèle de régression linéaire

Annexe L – Test de l’hypothèse H7

La procédure MODEL

Synthèse non linéaire OLS des erreurs résiduelles								
Equation	Modèle DDL	Erreur DDL	SSE	MSE	Racine MSE	R-carré	r-car. ajust.	Libellé
ST	2	132	129.6	0.9821	0.9910	0.5214	0.5177	Satisfaction

Valeurs estimées OLS Paramètre non linéaires				
Paramètre	Estimation	Err type approx.	Valeur du test t	Approx Pr > t
a1	0.086107	0.3779	0.23	0.8201
b1	0.881901	0.0735	11.99	<.0001

Nombre d'observations		Statistiques pour Système	
Utilisé	134	Objectif	0.9674
Manquant	0	Objectif*N	129.6312

Annexe L.1.1 - Résultats du modèle de régression caractérisé par l'équation (1)

La procédure MODEL

Synthèse non linéaire OLS des erreurs résiduelles								
Equation	Modèle DDL	Erreur DDL	SSE	MSE	Racine MSE	R-carré	r-car. ajust.	Libellé
IC	2	132	240.6	1.8227	1.3501	0.2427	0.2370	Intentions comportementales

Valeurs estimées OLS Paramètre non linéaires				
Paramètre	Estimation	Err type approx.	Valeur du test t	Approx Pr > t
a2	0.576224	0.5149	1.12	0.2651
b2	0.651768	0.1002	6.50	<.0001

Nombre d'observations		Statistiques pour Système	
Utilisé	134	Objectif	1.7955
Manquant	0	Objectif*N	240.5951

Annexe L.1.2 - Résultats du modèle de régression caractérisé par l'équation (2)

La procédure MODEL

Synthèse non linéaire OLS des erreurs résiduelles								
Equation	Modèle DDL	Erreur DDL	SSE	MSE	Racine MSE	R-carré	r-car. ajust.	Libellé
IC	3	131	131.7	1.0053	1.0027	0.5855	0.5792	Intentions comportementales

Valeurs estimées OLS Paramètre non linéaires				
Paramètre	Estimation	Err type approx.	Valeur du test t	Approx Pr > t
a3	0.497304	0.3825	1.30	0.1958
b3	-0.15652	0.1076	-1.46	0.1480
b4	0.916533	0.0881	10.41	<.0001

Nombre d'observations		Statistiques pour Système	
Utilisé	134	Objectif	0.9828
Manquant	0	Objectif*N	131.7006

Annexe L.1.3 - Résultats du modèle de régression caractérisé par l'équation (3)

Indirect effect(s) of X on Y:				
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ST	0.8083	0.0982	0.6276	1.0124

Normal theory test for indirect effect(s):				
	Effect	se	Z	p
ST	0.8083	0.1030	7.8443	0.0000

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:				
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ST	0.5230	0.0539	0.4272	0.6386

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:				
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
ST	0.6110	0.0703	0.4807	0.7537

Annexe L.2 - Résultats générées par la macro de Hayes pour tester le caractère significatif de l'effet indirect de SQ sur IC par la méthode du bootstrap

Annexe M - Effets des variables socio-démographiques

Annexe M.1 – Développement des tests

Des tests ont été pratiqués pour affiner le modèle en identifiant un potentiel effet modérateur du niveau d'étude (1^{er} cycle ou 2^{ème} cycle), de la faculté d'appartenance (Faculté de Droit, Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion, Faculté d'Informatique, Faculté de Médecine, Faculté de Philosophie et Lettres ou Faculté des Sciences) ou du genre (homme, femme et autre) sur la relation entre les trois écarts identifiés comme significatifs ou marginalement significatifs dans les deux modèles des Figures 3.2.1 et 3.2.2 (GF, GW et GC) et la qualité perçue des cours à distance ainsi que sur la relation entre la qualité perçue des cours à distance et la satisfaction. Des analyses de Modèle Linéaire Général (GLM) ont donc été menées²¹. Il s'avère que l'impact de l'effet d'interaction sur la variable dépendante est toujours non-significatif car associé à une statistique F dont la p-valeur est supérieure à 0,05. Un effet modérateur de l'âge des répondants sur les quatre relations mentionnées précédemment a également été testé au moyen de la macro créée par Hayes pour SAS. Puisque la valeur de zéro appartient systématiquement à l'intervalle de confiance à 95 % ainsi généré et correspondant à l'effet d'interaction, celui-ci n'est pas significatif. Par conséquent, aucune variable modératrice n'a pu être identifiée.

Enfin, le test de Kruskal-Wallis, qui est l'alternative non paramétrique à un test ANOVA, amène systématiquement à ne pas rejeter l'hypothèse nulle et à conclure à une différence non significative dans la façon d'évaluer les six écarts 1 (GE, GA, GR, GF, GW et GC) entre les hommes et les femmes ainsi qu'entre les étudiants de premier ou de second cycle. L'hypothèse nulle du test est toutefois rejetée lorsqu'il est question de l'évaluation de l'écart 1 relatif à la réactivité selon la faculté d'appartenance. Une analyse de comparaison multiple indique toutefois des p-valeurs non-significatives (i.e. > 0,05) pour l'ensemble des paires de faculté. Ainsi, aucune de ces trois variables socio-démographiques n'induit une différence significative dans la façon d'évaluer les différents écarts. Ces résultats ne permettent pas d'orienter, dans un second temps, la sélection des profils d'intervenants de l'analyse qualitative.

²¹ Le résultat de ce test appliqué à l'effet modérateur de la faculté d'appartenance sur la relation entre l'écart 1 relatif à la fiabilité et la qualité perçue de l'e-learning est disponible à l'Annexe M.2.

La procédure GLM

Variable dépendante : SQ Qualité du service d'e-learning

Source	DDL	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur F	Pr > F
Modèle	11	26.5180526	2.4107321	1.90	0.0459
Erreur	122	155.0341862	1.2707720		
Total sommes corrigées	133	181.5522388			

R-carré	Coef de var	Racine MSE	SQ Moyenne
0.146063	22.52329	1.127285	5.004975

Non-centralité globale	
Estimation sans biais de la var min	9.5256
Valeur estimée du MSE bas	9.3668
Intervalle de confiance à 95%	(0,31.652)

Proportion de la variation expliquée	
Éta carré	0.15
Oméga carré	0.07
Intervalle de confiance à 95%	(0.00,0.19)

Source	DDL	Type III SS	Carré moyen	Valeur F	Pr > F	Paramètre de non-centralité			Variation totale comptabilisée pour				
						Estimation sans biais de la var min	Valeur estimée du MSE bas	Intervalle de confiance à 95%	Éta carré semi partiel	Oméga carré semi partiel	Intervalle de confiance conservatif à 95%		
Fac1	5	5.74668973	1.14933795	0.90	0.4806	-0.552	-0.543	0.00	11.16	0.0317	-0.0033	0.0000	0.0722
GF	1	16.57173407	16.57173407	13.04	0.0004	11.827	11.630	2.54	31.54	0.0913	0.0837	0.0194	0.1920
GF*Fac1	5	1.37568176	0.27513635	0.22	0.9549	-3.935	-3.870	0.00	1.39	0.0076	-0.0272	0.0000	0.0064

Annexe M.2 - Test de l'effet modérateur de la faculté d'appartenance sur la relation entre l'écart 1 relatif à la fiabilité et la qualité perçue de l'e-learning au moyen de la procédure GLM

Annexe N – Tableau de l'évaluation de l'écart 1 au niveau des items

Code	Items	Attentes		Perception		Ecart 1	Wilcoxon Signed Rank Test	
		Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type		Statistique	P-valeur
F1	Invariabilité dans la délivrance de bonnes séances de cours en ligne par les équipes pédagogiques	5,97	1,16	3,97	1,64	-2,00	-2931,50	<,0001
E4	Encouragements et motivation des étudiants par les équipes pédagogiques afin de donner le meilleur d'eux-mêmes	6,26	0,97	4,46	1,69	-1,81	-2764,00	<,0001
C1	Bonne structure du contenu d'apprentissage	6,65	0,60	4,87	1,40	-1,78	-3175,50	<,0001
E3	Considération des intérêts à long terme de l'étudiant par les équipes pédagogiques	5,92	1,12	4,22	1,54	-1,69	-2638,00	<,0001
E1	Préoccupation sincère des équipes pédagogiques pour les étudiants	6,39	0,88	4,70	1,35	-1,69	-2801,00	<,0001
E2	Compréhension des besoins individuels des étudiants par les équipes pédagogiques	5,51	1,12	3,87	1,35	-1,64	-2856,00	<,0001
C2	Mise à jour du contenu d'apprentissage	6,58	0,70	5,13	1,39	-1,46	-2399,00	<,0001
F2	Confiance envers les équipes pédagogiques	6,56	0,72	5,16	1,35	-1,40	-2353,50	<,0001
F3	Correction fiable des informations par les équipes pédagogiques lorsque cela est nécessaire	6,55	0,71	5,19	1,30	-1,36	-2191,50	<,0001
A2	Équité et impartialité des équipes pédagogiques dans la notation	6,51	0,89	5,18	1,43	-1,34	-2208,50	<,0001
R2	Volonté des équipes pédagogiques à faire tout leur possible pour aider les étudiants	5,87	1,00	4,58	1,39	-1,28	-2469,00	<,0001
W3	Rapidité d'exécution des opérations par la plateforme de cours	6,36	0,76	5,10	1,42	-1,26	-2115,50	<,0001
R1	Réponse rapide et efficace des équipes pédagogiques aux besoins des étudiants	5,84	0,97	4,63	1,30	-1,21	-2322,50	<,0001
R3	Accueil positif fait par les équipes pédagogiques aux questions et commentaires des étudiants	6,35	0,81	5,19	1,48	-1,16	-1926,50	<,0001
W1	Mise à disposition d'informations pertinentes par la plateforme de cours	6,57	0,76	5,51	1,08	-1,07	-2186,50	<,0001
C3	Disponibilité en quantité suffisante du contenu d'apprentissage	6,47	0,72	5,45	1,16	-1,02	-1802,50	<,0001
A3	Approfondissement systématique des réponses des équipes pédagogiques aux questions	5,94	1,04	4,98	1,42	-0,96	-1497,50	<,0001
A1	Détention de bonnes connaissances par les équipes pédagogiques dans leur domaine	6,73	0,56	5,90	1,17	-0,84	-1474,00	<,0001
W2	Facilité d'utilisation de la plateforme de cours	6,48	0,73	5,74	1,15	-0,74	-1473,50	<,0001
W4	Attrait et bonne conception de la plateforme de cours	5,79	1,12	5,06	1,34	-0,73	-1305,00	<,0001
A4	Conviction que les équipes pédagogiques ont une expertise dans la matière	6,14	0,98	5,63	1,39	-0,51	-825,50	<,0001

Présentation des variables par ordre croissant de l'écart 1

Annexe O - Statistiques descriptives et tables de fréquence – Echantillon des enseignants

Variable	Libellé	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
AE1	L'équipe pédagogique devrait se préoccuper sincèrement des étudiants.	43	6,53	0,70	5	7
AE2	L'équipe pédagogique devrait comprendre les besoins individuels des étudiants.	43	5,84	1,07	2	7
AE3	L'équipe pédagogique devrait avoir à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant.	43	5,95	1,25	2	7
AE4	L'équipe pédagogique devrait encourager et motiver les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes.	43	6,28	0,88	4	7
AA1	L'équipe pédagogique devrait avoir de bonnes connaissances dans son domaine.	43	6,77	0,43	6	7
AA2	L'équipe pédagogique devrait être juste et impartiale dans la notation.	43	6,86	0,35	6	7
AA3	L'équipe pédagogique devrait répondre à toutes les questions de manière approfondie.	43	6,02	1,01	3	7
AA4	Je suis convaincu(e) que l'équipe pédagogique devrait avoir une expertise dans la matière.	43	6,63	0,66	4	7
AR1	L'équipe pédagogique devrait répondre rapidement et efficacement aux besoins des étudiants.	43	6,16	0,81	5	7
AR2	L'équipe pédagogique devrait être prête à faire tout son possible pour aider les étudiants.	43	6,14	0,86	4	7
AR3	L'équipe pédagogique devrait toujours accueillir volontiers les questions et les commentaires des étudiants.	43	6,35	0,78	4	7
AF1	L'équipe pédagogique devrait délivrer SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne.	43	5,95	1,00	3	7
AF2	L'équipe pédagogique devrait être digne de confiance.	43	6,65	0,65	4	7
AF3	L'équipe pédagogique devrait corriger les informations de manière fiable lorsque cela est nécessaire.	43	6,58	0,70	4	7
AW1	La plateforme de cours devrait fournir des informations pertinentes.	43	6,65	0,57	5	7
AW2	La plateforme de cours devrait être facile à utiliser.	43	6,51	0,59	5	7
AW3	La plateforme de cours devrait offrir une rapidité d'exécution des opérations.	43	6,14	0,94	4	7
AW4	La plateforme de cours devrait être attrayante et bien conçue.	43	6,19	0,79	5	7
AC1	Le contenu d'apprentissage devrait être bien structuré.	43	6,67	0,52	5	7
AC2	Le contenu d'apprentissage devrait être à jour.	43	6,56	0,63	5	7
AC3	Le contenu d'apprentissage devrait être disponible en quantité suffisante.	43	6,42	0,70	5	7
PE1	Les équipes pédagogiques se préoccupaient sincèrement des étudiants.	43	6,14	0,97	4	7
PE2	Les équipes pédagogiques comprenaient les besoins individuels des étudiants.	43	5,12	1,43	2	7
PE3	Les équipes pédagogiques avaient à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant.	43	5,47	1,16	3	7
PE4	Les équipes pédagogiques encourageaient et motivaient les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes.	43	5,53	1,22	3	7
PA1	Les équipes pédagogiques avaient de bonnes connaissances dans leur domaine.	43	6,44	0,73	4	7
PA2	Les équipes pédagogiques étaient justes et impartiales dans la notation.	43	6,09	0,84	4	7
PA3	Les équipes pédagogiques répondaient à toutes les questions de manière approfondie.	43	6,00	0,95	4	7
PA4	Je suis convaincu(e) que les équipes pédagogiques avaient une expertise dans la matière.	43	6,49	0,70	4	7
PR1	Les équipes pédagogiques répondaient rapidement et efficacement aux besoins des étudiants.	43	5,63	1,29	2	7
PR2	Les équipes pédagogiques étaient prêtes à faire tout leur possible pour aider les étudiants.	43	5,95	1,09	3	7
PR3	Les équipes pédagogiques accueillaient toujours volontiers les questions et les commentaires des étudiants.	43	6,12	1,07	3	7
PF1	Les équipes pédagogiques délivraient SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne.	43	5,07	1,12	2	7
PF2	Les équipes pédagogiques étaient dignes de confiance.	43	6,40	0,88	3	7
PF3	Les équipes pédagogiques corrigeaient les informations de manière fiable lorsque cela était nécessaire.	43	6,37	0,82	3	7
PW1	La plateforme de cours fournissait des informations pertinentes.	43	6,07	0,83	4	7
PW2	La plateforme de cours était facile à utiliser.	43	5,44	1,16	2	7
PW3	La plateforme de cours offrait une rapidité d'exécution des opérations.	43	5,28	1,26	2	7
PW4	La plateforme de cours était attrayante et bien conçue.	43	5,00	1,13	2	7
PC1	Le contenu d'apprentissage était bien structuré.	43	5,98	1,01	3	7
PC2	Le contenu d'apprentissage était à jour.	43	6,21	0,91	4	7
PC3	Le contenu d'apprentissage était disponible en quantité suffisante.	43	6,07	0,99	3	7
Anciennete	Jusqu'à présent, vous avez donné cours dans l'enseignement supérieur (ou pris part à leur organisation) pendant (en années) :	43	14,88	10,11	2	40

Annexe O.1 - Statistiques descriptives des variables métriques – Echantillon des enseignants

Êtes-vous enseignant(e) à l'Université de Namur ?				
Enseignant	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	3	6.98	3	6.98
1	40	93.02	43	100.00

Annexe O.2.1 – Table de fréquence de la proportion d'enseignants de l'UNamur (avec 1 = enseignant à l'UNamur)

Entre septembre 2020 et janvier 2022, vous avez enseigné/organisé des cours à l'UNamur principalement au sein de :				
Fac	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
D	8	18.60	8	18.60
E	11	25.58	19	44.19
I	8	18.60	27	62.79
M	4	9.30	31	72.09
P	7	16.28	38	88.37
S	5	11.63	43	100.00

Annexe O.2.2 - Table de fréquence de la proportion d'enseignants de chaque faculté (D = Faculté de Droit, E = Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion, I = Faculté d'Informatique, M = Faculté de Médecine, P = Faculté de Philosophie et Lettres, S = Faculté des Sciences)

Bac1				
Bac1	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	19	44.19	19	44.19
1	24	55.81	43	100.00

Bac2				
Bac2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	20	46.51	20	46.51
1	23	53.49	43	100.00

Bac3				
Bac3	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	19	44.19	19	44.19
1	24	55.81	43	100.00

Ma1				
Ma1	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	30	69.77	30	69.77
1	13	30.23	43	100.00

Ma2				
Ma2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	33	76.74	33	76.74
1	10	23.26	43	100.00

Annexe O.2.3 - Tables de fréquence qui indiquent, pour chaque niveau d'étude, la répartition des enseignants selon qu'ils y ont enseigné à distance ou non (0 = N'y a pas enseigné, 1 = Y a enseigné, Bac1 = Bloc 1 de Bachelier, Bac2 = Bloc 2 de Bachelier, Bac3 = Bloc 3 de Bachelier, Ma1 = Bloc 1 de Master, Ma2 = Bloc 2 de Master)

Avant la pandémie, aviez-vous une expérience dans l'organisation ou l'enseignement d'un cours à distance (ou majoritairement à distance) ?				
Expérience	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	37	86.05	37	86.05
1	6	13.95	43	100.00

Annexe O.2.4 - Table de fréquence de la répartition des enseignants selon qu'ils aient ou non une expérience antérieure à la pandémie avec les cours à distance (0 = Non, 1 = Oui)

Vous êtes :				
Genre	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	27	62.79	27	62.79
1	16	37.21	43	100.00

Annexe O.2.5 - Table de fréquence de la répartition des enseignants selon leur genre (0 = Homme, 1 = Femme)

Live1				
Live1	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	14	32.56	14	32.56
1	29	67.44	43	100.00

Live2				
Live2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	23	53.49	23	53.49
1	20	46.51	43	100.00

Video				
Video	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	28	65.12	28	65.12
1	15	34.88	43	100.00

Auto1				
Auto1	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	36	83.72	36	83.72
1	7	16.28	43	100.00

Auto2				
Auto2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
0	39	90.70	39	90.70
1	4	9.30	43	100.00

Annexe O.2.6 - Tables de fréquence qui indiquent, pour chaque méthode d'enseignement, la répartition des enseignants selon qu'ils y ont eu recours ou non (0 = Non utilisée, 1 = Utilisée, Live1 = Cours en live avec enregistrement, Live2 = Cours en live sans enregistrement, Video = Cours en différé (vidéo), Auto1 = Autoapprentissage avec séances de questions-réponses, Auto2 = Autoapprentissage sans séance de questions-réponses)

Annexe P.1 - Evaluation de l'écart 2 au niveau des items

Code	Items	Etudiants		Enseignants		Ecart 2	Test U de Mann-Whitney	
		Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type		Statistique	Pr > Z
AW3	La plateforme de cours devrait offrir une rapidité d'exécution des opérations	6,36	0,76	6,14	0,94	-0,22	3502	0,224
AC3	Le contenu d'apprentissage devrait être disponible en quantité suffisante	6,47	0,72	6,42	0,70	-0,05	3678,5	0,566
AC2	Le contenu d'apprentissage devrait être à jour	6,58	0,70	6,56	0,63	-0,02	3694	0,583
AF1	L'équipe pédagogique devrait délivrer SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne	5,97	1,16	5,95	1,00	-0,02	3694	0,633
AR3	L'équipe pédagogique devrait toujours accueillir volontiers les questions et les commentaires des étudiants	6,35	0,81	6,35	0,78	0,00	3803,5	0,931
AE4	L'équipe pédagogique devrait encourager et motiver les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes	6,26	0,97	6,28	0,88	0,02	3779,5	0,860
AC1	Le contenu d'apprentissage devrait être bien structuré	6,65	0,60	6,67	0,52	0,03	3812,5	0,952
AF3	L'équipe pédagogique devrait corriger les informations de manière fiable lorsque cela est nécessaire	6,55	0,71	6,58	0,70	0,03	3876,5	0,840
AW2	La plateforme de cours devrait être facile à utiliser	6,48	0,73	6,51	0,59	0,03	3785	0,871
AE3	L'équipe pédagogique devrait avoir à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant	5,92	1,12	5,95	1,25	0,04	3962	0,628
AA1	L'équipe pédagogique devrait avoir de bonnes connaissances dans son domaine	6,73	0,56	6,77	0,43	0,04	3799	0,895
AW1	La plateforme de cours devrait fournir des informations pertinentes	6,57	0,76	6,65	0,57	0,08	3842	0,950
AA3	L'équipe pédagogique devrait répondre à toutes les questions de manière approfondie	5,94	1,04	6,02	1,01	0,08	3970,5	0,606
AF2	L'équipe pédagogique devrait être digne de confiance	6,56	0,72	6,65	0,65	0,09	3994	0,486
AE1	L'équipe pédagogique devrait se préoccuper sincèrement des étudiants	6,39	0,88	6,53	0,70	0,15	4007,5	0,476
AR2	L'équipe pédagogique devrait être prête à faire tout son possible pour aider les étudiants	5,87	1,00	6,14	0,86	0,27	4240	0,139
AR1	L'équipe pédagogique devrait répondre rapidement et efficacement aux besoins des étudiants	5,84	0,97	6,16	0,81	0,33	4353,5	0,058
AE2	L'équipe pédagogique devrait comprendre les besoins individuels des étudiants	5,51	1,12	5,84	1,07	0,33	4326	0,077
AA2	L'équipe pédagogique devrait être juste et impartiale dans la notation	6,51	0,89	6,86	0,35	0,35	4317,5	0,028
AW4	La plateforme de cours devrait être attrayante et bien conçue	5,79	1,12	6,19	0,79	0,40	4335,5	0,069
AA4	Je suis convaincu(e) que l'équipe pédagogique devrait avoir une expertise dans la matière	6,14	0,98	6,63	0,66	0,49	4648,5	0,002

Présentation des variables par ordre croissant de l'écart 2, les p-valeurs significatives sont indiquées en vert

Annexe P.2 - Evaluation de l'écart 3 au niveau des items

Code	Items	Etudiants		Enseignants		Ecart 3	Test U de Mann-Whitney	
		Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type		Statistique	Pr > Z
PE1	Les équipes pédagogiques se préoccupaient sincèrement des étudiants	4,70	1,35	6,14	0,97	-1,44	5559	<,0001
PR2	Les équipes pédagogiques étaient prêtes à faire tout leur possible pour aider les étudiants	4,58	1,39	5,95	1,09	-1,37	5403	<,0001
PE2	Les équipes pédagogiques comprenaient les besoins individuels des étudiants	3,87	1,35	5,12	1,43	-1,25	5175	<,0001
PE3	Les équipes pédagogiques avaient à l'esprit les intérêts à long terme de l'étudiant	4,22	1,54	5,47	1,16	-1,24	5151	<,0001
PF2	Les équipes pédagogiques étaient dignes de confiance	5,16	1,35	6,40	0,88	-1,24	5410	<,0001
PF3	Les équipes pédagogiques corrigeaient les informations de manière fiable lorsque cela était nécessaire	5,19	1,30	6,37	0,82	-1,18	5392	<,0001
PC1	Le contenu d'apprentissage était bien structuré	4,87	1,40	5,98	1,01	-1,10	5158,5	<,0001
PF1	Les équipes pédagogiques délivraient SYSTÉMATIQUEMENT de bonnes séances de cours en ligne	3,97	1,64	5,07	1,12	-1,10	4969	<,0001
PC2	Le contenu d'apprentissage était à jour	5,13	1,39	6,21	0,91	-1,08	5206	<,0001
PE4	Les équipes pédagogiques encourageaient et motivaient les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes	4,46	1,69	5,53	1,22	-1,08	4886,5	0,0002
PA3	Les équipes pédagogiques répondaient à toutes les questions de manière approfondie	4,98	1,42	6,00	0,95	-1,02	5043,5	<,0001
PR1	Les équipes pédagogiques répondaient rapidement et efficacement aux besoins des étudiants	4,63	1,30	5,63	1,29	-1,00	5150	<,0001
PR3	Les équipes pédagogiques accueillait toujours volontiers les questions et les commentaires des étudiants	5,19	1,48	6,12	1,07	-0,93	4942,5	<,0001
PA2	Les équipes pédagogiques étaient justes et impartiales dans la	5,18	1,43	6,09	0,84	-0,91	4882	0,0002
PA4	Je suis convaincu(e) que les équipes pédagogiques avaient une expertise dans la matière	5,63	1,39	6,49	0,70	-0,86	4875,5	0,0002
PC3	Le contenu d'apprentissage était disponible en quantité suffisante	5,45	1,16	6,07	0,99	-0,62	4769	0,001
PW1	La plateforme de cours fournissait des informations pertinentes	5,51	1,08	6,07	0,83	-0,56	4680	0,002
PA1	Les équipes pédagogiques avaient de bonnes connaissances dans leur domaine	5,90	1,17	6,44	0,73	-0,55	4615	0,004
PW3	La plateforme de cours offrait une rapidité d'exécution des opérations	5,10	1,42	5,28	1,26	-0,18	4003	0,537
PW4	La plateforme de cours était attrayante et bien conçue	5,06	1,34	5,00	1,13	0,06	3628,5	0,484
PW2	La plateforme de cours était facile à utiliser	5,74	1,15	5,44	1,16	0,30	3376	0,106

Présentation des variables par ordre croissant de l'écart 3, les p-valeurs significatives sont indiquées en vert

Annexe Q.1.1 - Retranscription de l'interview de l'étudiante A

Interview réalisée le 1 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiante A, l'interviewée

C : Peux-tu me dire ton âge, tes études et ton niveau d'études ?

I : J'ai 24 ans et je suis donc en 2e année de master en gestion générale à l'université de Namur.

C : Est-ce que tu peux me d'expliciter ton degré d'expérience avec les cours à distance ?

I : J'ai connu entièrement les cours à distance, dans le sens où on a été confiné en mars 2019 et on est passé à distance et donc tout le COVID. On s'adaptait avec les mesures du gouvernement et donc voilà, j'ai fait tellement l'expérience de ces cours à distance.

C : Quel est le nombre de cours environ que tu as eu ?

I : Pour l'année 2020 – 2021, j'étais à 7 cours. Et encore, j'ai eu l'année d'avant donc 2019 où au deuxième quadri, la moitié de tous ces cours étaient à distance donc voilà une vingtaine de cours grosso modo.

C : Cette année, tu as encore eu des cours à distance ?

I : Cette année au premier quadrimestre, j'en ai eu quelques-uns et ici au 2^{ème} quadri, non.

C : Tu saurais dire combien environ combien tu en as eu au premier quadri comme ça, en fonction de ça, je vais te demander de te concentrer sur une certaine période.

I : J'en ai eu 2 à distance

C : Je voudrai que tu te concentres sur ces 2 cours de cette année et ceux du 2^{ème} quadri de l'an passé, ceux qui sont un peu plus récents dans ta mémoire.

Tu as eu plutôt quoi comme type de cours ? Cours magistral, TP. ?

I : J'ai eu des cours magistraux, et certains TPs aussi, notamment Math Eco 3 bon j'avais en casserole donc là aussi on les on l'a eu à distance par vidéo préenregistrée donc j'ai eu les 2. Et même des cours de langue.

C : Et au niveau de la méthode, est-ce que c'était tout le temps en live, pré-enregistré ? Qu'est-ce que c'était majoritairement ?

I : Il y avait quand même certains cours ou c'était juste des vidéos préenregistrées, notamment en bachelier. Je m'en souviens, les 3 casseroles que j'avais donc économétrie, Math Eco et Money. Et sinon, le reste était souvent en live sur Teams.

C : Enregistré ou pas ? Que tu pouvais revisionner par la suite ?

I : Certains profs le faisaient, d'autres pas. Ça dépendait d'un prof à un autre [Enregistrement].

C : Est-ce que tu avais une expérience antérieure à la pandémie avec les cours à distance ?

I : Alors là, pas du tout, non.

C : Quel est ton opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : C'est un peu mitigé [Général] dans le sens où c'est bien parce que, quand c'est enregistré tu peux revenir sur des choses que t'as pas comprises pendant le cours. Donc, si c'est enregistré c'est bien. Après si ce n'est pas enregistré, c'est beaucoup plus compliqué [Enregistrement] parce que certains profs vont assez vite et donc tu n'as pas forcément le temps de noter [Rythme].

Et puis, le gros hic dans les cours à distance, c'est le côté vraiment social [Contact humain]. Où, la plupart des gens ne mettent pas leur caméra donc tu es face à un écran ou tu vois juste le prof. Et donc c'est vraiment ce côté manque d'interaction, et cetera qui est un peu décevant dans les cours à distance [Interaction].

C : Et selon toi, alors qu'est-ce qui prévaut plutôt ? Le côté positif ou négatif ?

I : Je ne sais pas ça. C'est encore mitigé parce qu'il y a le côté social mais d'un côté le cours à distance, tu peux te lever et en 5 minutes, tu es devant ton ordinateur. Tu gagnes du temps pour les déplacements.

Au niveau du sommeil aussi, tu gagnes aussi peu quelques minutes [Gestion du temps]. Donc franchement, à long terme, je dirais que les côtés négatifs sont plus lourds à gérer les côtés positifs. Mais c'est vrai qu'à court terme, ça c'est vrai que c'est chouette d'avoir quelques cours à distance [Général].

C : Alors maintenant, je vais donc t'interroger plus précisément sur les cours qui sont plus récents dans ta mémoire. Quand je parle d'un cours, c'est plutôt la matière. C'est pour faire une distinction entre cours, comme une séance de cours. Je vais plutôt dire séance de cours à ce moment-là et quand je parle d'un cours, c'est vraiment tout un cours, en ce compris l'examen qui va avec et tout, vraiment toute l'expérience avec un cours. Et je vais aussi utiliser le terme équipe pédagogique, donc parfois c'est juste un prof qui donne cours. Parfois, ça peut être le prof et celles, ceux qui donnent les TP. Des fois, tu as des cours où il y a plusieurs profs, donc c'est à chaque fois, les gens qui te donnent cours pour chaque matière différente.

Donc première question, quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?

I : Déjà un bon support, certains profs ne partagent pas leur écran, enfin c'est rare mais j'en ai quand même eu et tu n'as rien, t'as aucun support visuel. Donc oui un support visuel même si c'est à distance, c'est obligatoire je pense pour suivre correctement le cours [Support d'apprentissage]. Sinon l'essentiel, ce serait avoir aussi une bonne connexion, ce n'est pas toujours le cas [Equipement étudiant]. Donc voilà. Bah ce qui est bien aussi c'est qu'on peut avoir de l'interaction et quand les gens décident vraiment de participer, c'est important pour les cours à distance [Interaction].

C : D'où te viennent ces attentes ? Sur quoi reposent-elles ?

I : Je pense que c'est vraiment dans le sens où, au tout début du COVID, on s'est dit que c'était tout nouveau, en tout cas pour moi, ça l'a été. Je pense qu'au fur et à mesure que la pandémie avançait j'ai commencé à m'adapter mais aussi à avoir des attentes particulières. J'ai fait l'expérience vraiment de cours à distance chaotique ou rien n'allait pas de connexion où on désertait un petit peu [Equipement enseignant] [Décrochage] et donc je pense que de fil en aiguille, au fil de la crise, je vais commencer à avoir certaines attentes, notamment le côté visuel, interactif, et cetera que je n'avais pas vraiment au tout début, donc voilà, ça s'est construit petit à petit.

C : Dans quelle mesure justement tes attentes ont été comblées ou non avec ton expérience des cours à distance à l'UNamur ?

I : Franchement, ils ont fait quand même un grand effort, ne serait-ce que sur l'organisation [Efforts]. L'année dernière, c'était plutôt bien fait. Enfin voilà, il n'y a plus eu de souci de connexion ou de faille technique, ne serait-ce que ça [Equipement enseignant]. Et puis voilà, les profs se sont aussi très bien

adaptés je trouve, selon moi [Efforts] et moi aussi. Je me suis bien adapté. La manière de prendre des notes. Je me suis bien organisée pour faire deux écrans sur l'ordinateur. Au final, je pense qu'ils ont bien géré et moi tout autant [Méthode de travail].

C : Je vais maintenant parler de plateforme de cours. Quelle plateforme de cours as-tu eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ?

I : La plateforme Teams pour les cours à distance. Sinon, certains profs, mais rarement, avaient utilisé une ou deux fois Zoom, on a dû l'utiliser aussi. C'était plus des intervenants externes. Sinon WebCampus en interne, ça a été très important, notamment pour tout ce qui était pré-enregistré, les notes de cours, etc. [WebCampus] SOGO aussi dans le sens où voilà, on était informé s'il y avait des soucis ou pas. Si un cours était reporté ou avancé [Sogo]. Enfin voilà, ça pouvait arriver. Voilà, c'était plutôt, c'est ce truc. Des cours qui étaient reportés ou pas.

C : Comment peux-tu évaluer ces plateformes de cours ?

I : Je préfère Teams à Zoom, honnêtement. Je pense que c'est beaucoup plus intuitif et sur Teams y a beaucoup de choses qu'on peut faire. Enfin voilà, faire des écrans partagés. Enfin bref, le côté pré-enregistré qui est chouette. Enfin bref, Teams c'est un très bon outil [Teams]. Après WebCampus, du coup voilà on l'a toujours connu d'office c'est quelque chose qui est bien, on peut trouver tous les supports de cours [WebCampus]. SOGO ce sont les mails donc c'est utile [Sogo]. Le seul truc vraiment inutile c'est le BVE où je n'ai jamais trouvé l'utilité de cette plateforme [BVE]. Je sais pas trop mais sinon le reste. Ouais, je pense que ça a été utile.

C : Et selon toi, quelles améliorations au niveau de leur utilisation, de leur design du contenu devraient être envisagées ?

I : Ben je pense que ce serait bien d'en regrouper enfin pas pour Teams parce que c'est indépendant de l'université, mais je pense que pour WebCampus ou SOGO, il y a moyen de trouver une manière de tout regrouper sur un seul logiciel enfin je sais pas essayer de tout centraliser sur quelque chose parce que là il faut chaque fois jongler même quand on est sur SOGO, parfois on nous renvoie vers le BVE pour les infos comme les examens. Donc je pense qu'il y a plus facile et vraiment tout centraliser sur un seul truc [Sogo] [WebCampus] [Information].

C : Tu as déjà eu un problème particulier avec le fait que les informations n'étaient pas centralisées ?

I : Oui, parce que parfois certains cours, certains profs mettent une info sur WebCampus dans les forums alors que d'habitude ils les mettent par Email, mais c'est pas toujours le cas et dans ce cas-là, quand tu ne reçois pas l'info par e-mail, tu ne vas pas systématiquement vérifier ton WebCampus, les forums, surtout quand t'as plein de cours donc je pense que ça, c'est un peu dommage de pas être notifié quand il y a quelque chose sur WebCampus en tout cas [WebCampus] [Information].

C : Est-ce que tu peux me parler d'une expérience positive en lien avec l'utilisation d'une ou plusieurs plateformes, peut-être une manière dont un enseignant utilise une plateforme ou plusieurs plateformes qui étaient particulièrement intéressantes ? Une expérience positive.

I : Je pense que la meilleure des plateformes, ça reste Teams parce que ça résout beaucoup de problèmes, c'est comme j'ai dit voilà, les travaux de groupe, surtout à ce moment-là, quand on était en confinement, mais même l'année dernière par exemple, tous les travaux se passait via Teams et je pense qu'on avait déjà essayé Skype, on avait déjà essayé Zoom et je pense que Teams, c'est vraiment la plateforme qui marche le mieux [Teams]. Et donc oui, c'est vraiment les travaux de groupe, c'est même voir ne serait-ce que le promoteur par exemple. Moi je l'ai jamais vu en vrai, je l'ai toujours vu par Teams et ça reste d'application maintenant, alors que on a été déconfiné et qu'on est revenu à la normale. Donc voilà, moi je pense que Teams ça résout énormément de soucis par rapport à la communication avec les autres [Teams].

C : Est-ce que tu aurais une expérience négative en tête, justement en lien avec une de ces plateformes ?

I : Je pense que les problèmes, voilà en interne aussi parfois, on a des soucis avec SOGO. Ou comme on a eu récemment, l'impossibilité d'ouvrir les messages ou d'en envoyer [Sogo] ou même WebCampus qui ne fonctionne pas ou quand on essaie de se connecter et où on perd la connexion, surtout WebCampus par rapport aux examens qu'on a pu faire à distance. C'est toujours le stress de perdre la connexion [WebCampus]. Enfin voilà, pendant les examens, ça, c'est vraiment le gros stress. Enfin voilà, on a peur de faire mal les choses. Donc oui, je pense que c'est vraiment la restriction technologique qui peut poser problème à ce moment-là [Evaluation].

C : Tu penses que dans la conception de WebCampus, il y a quelque chose qui fait que justement, c'est particulièrement stressant de l'utiliser pendant les examens que c'est peut-être pas clair, comment est-ce qu'il faut réagir si il y a un problème, ... ?

I : Oui, honnêtement, voilà, s'il y a un souci, même s'il y a des cellules informatiques. Comme par exemple pour le SOGO, voilà, impossible de contacter un service quand il y a vraiment un problème avec le mail. Tu ne peux pas contacter quelqu'un, il n'y a pas un bouton contact direct [Sogo]. Donc ça, c'est stressant et vraiment pour les examens c'était stressant aussi pour qu'on puisse vraiment avoir quelque chose. Même si on était connecté en parallèle, sur Teams c'est pas toujours facile que le temps qui est limité. C'est un gros stress, niveau même connexion personnelle à la maison [Evaluation, Equipement étudiant].

C : Comment le contenu d'apprentissage mis à disposition par les enseignants a-t-il évolué dans un contexte à distance ? Par contenu d'apprentissage, je veux dire tout ce qui est utilisé pour le cours, les slides, syllabus et cetera. Tout ce qui peut être mis à disposition par l'enseignant. Comment est-ce que ça a évolué avec les cours à distance ?

I : C'est resté un peu pareil, dans le sens où on a toujours eu tous les supports nécessaires [Support d'apprentissage]. Après, c'est vrai qu'il y a eu des supports supplémentaires, comme je l'ai dit parfois, les vidéos pré-enregistrées des cours et donc on avait pas les lives, et cetera. Parfois il y avait d'autres documents explicatifs, des articles, des trucs comme ça pour nous aider à mieux voir dans la matière. Il y a eu des supports supplémentaires, mais enfin voilà, ça n'a pas changé plus que d'habitude, on va dire [Support d'apprentissage]. On a quand même eu tout ce qu'on a vu, enfin, tout ce qu'on devait avoir même en temps normal [Support d'apprentissage].

C : Est-ce que tu apprécies ces nouveaux supports comme les vidéos ou les articles ?

I : Oui, les vidéos pré-enregistrées, c'est comme je l'ai dit tout à l'heure, c'est bien quand il faut revenir sur un point quand tu veux faire 10 secondes en arrière, et cetera, là ça peut être très intéressant d'avoir vraiment le temps de prendre des notes, et cetera. Ça c'est cool. Voilà parfois accélérer quand c'est un peu ennuyant, tu accélères un peu. Ça c'est chouette aussi [Rythme] [Format].

C : Et comment est-ce que tu évalues la disponibilité, l'accessibilité de ce contenu ? Dans un contexte toujours à distance, bien sûr.

I : Par rapport aux slides, ça restait correct. Mais c'est vrai que par rapport à certaines vidéos, les profs prenaient du retard et parfois, on devait avoir une vidéo pré-enregistrée un tel jour et finalement on l'avait quelques jours plus tard parce que ça a mis du temps pour faire la vidéo donc voilà ça c'est important parce que ça nous fait prendre du retard dans la matière par rapport à notre charge de travail aussi à notre famille, amis voilà c'est vraiment dans ce sens-là où les vidéos enregistrées quand c'est fait à l'heure qu'il faut, c'est cool, mais quand ça prend du temps-là, ça, c'est ennuyant [Gestion du temps] [Engagement].

C : Et comment est-ce que tu évalues la pertinence du contenu d'apprentissage qui était mis à ta disposition dont tu me parlais par exemple, des articles, des vidéos ? Est-ce que c'était toujours pertinent, utile dans le cadre du cours, ce que le prof met à disposition ?

I : Dans l'optique où le cours préenregistré sert à remplacer le cours qu'on est censé avoir en auditoire donc là effectivement c'est pertinent dans le sens où c'est le cours mais juste à distance. Mais parfois oui, certaines vidéos explicatives en plus n'étaient pas spécialement très intéressantes. C'était vraiment un bonus. Dans le sens où si tu comprends pas la prof ou le prof explique la matière plus en détail. Mais voilà, ces vidéos ne m'ont pas souvent servi **[Support d'apprentissage]**.

C : Et pas non plus de contenu par exemple que tu aurais besoin que les profs ne mettent pas spécialement à disposition ?

I : Non, j'ai pas spécialement rencontré ce problème de manque de contenu **[Support d'apprentissage]**.

C : D'accord, alors je passe à la thématique suivante. En ce qui concerne toujours les cours à distance, quel est ton évaluation des équipes pédagogiques, du prof, des profs en fonction de plusieurs pour le cours, en termes de compréhension et de préoccupation pour les étudiants.

C : Alors sans vouloir être méchante, la plupart des profs n'ont pas vraiment tenu compte du bien-être des étudiants. Voilà pour rester correct. Franchement, il y a qu'une professeure qui faisait vraiment très attention à ce que les étudiants ressentaient. Donc l'année dernière, notamment la prof de [nom d'un cours]. Sinon tout le reste, ils n'ont pas vraiment cherché à comprendre les craintes, les doutes. Voilà enfin, ils n'ont pas simplifié la matière. Enfin, tout est resté comme c'était avant la crise. Donc franchement, oui, on ne se sentait pas soutenue et écoutée et donc il y avait un certain délaissement **[Empathie]**. Enfin, les profs n'étaient pas spécialement toujours disponibles et tout, il y avait dû laisser aller par rapport à l'équipe pédagogique, donc c'est dommage **[Efforts]**.

C : Selon toi, quels sont les éléments qui préoccupaient réellement les équipes pédagogiques qu'elles étaient le but avoué ? Quel était leurs vrais objectifs au niveau des étudiants ? Qu'est-ce qui les importe vraiment ?

I : Moi, je pense honnêtement que tout ce qui leur importait c'était donner leur matière, tout simplement, peu importe que ça plaise ou non aux étudiants. C'était une situation exceptionnelle, donc voilà, mais je pense que c'était vraiment. Voilà, je dois donner mon cours, je donnerai mon cours coûte que coûte quoi. Je pense que c'était ça et que le côté vraiment humain de la crise n'était pas là par rapport aux professeurs **[Empathie]**.

C : Tu as remarqué une différence, peut-être, avec le présentiel au niveau de choses comme par exemple, se soucier du bien être des étudiants du plaisir peut être qui prennent à suivre le cours parce que ça les intéresse. Ou pas ?

I : Moi j'ai pas spécialement l'impression. Enfin certains profs essayaient de motiver les étudiants à mettre la caméra par exemple, mais beaucoup voilà, ils allumaient pour dire bonjour à tous et voilà, ils débitaient leur cours, et donc je pense qu'en temps réel, il y a toujours de l'interaction. Enfin, un étudiant qui pose une question, et cetera donc, tandis que là, même si tu as une question, t'as pas forcément envie de déranger le cours parce qu'il est dans son élément. Et enfin voilà, t'as pas envie de dire oui « Monsieur ou Madame ». Donc oui, je pense qu'il y a quand même ce manque de social à distance. Voilà, les étudiants n'osent plus trop déranger **[Interaction]**.

C : Tu dirais que tu osais moins intervenir, enfin moins poser tes questions pendant le cours que si t'étais en présentiel ?

I : Oui, clairement, parce que je ne sais pas. Enfin, je le sentais moins. En présentiel, dès qu'il y a un petit moment blanc ou quoi, tu poses la question, on peut réagir, mais je sais pas, à distance c'était

souvent très monotone et on n'osait pas tout simplement il y avait cette crainte, c'était un peu plus gênant de poser une question à distance sur Teams en temps réel [Interaction].

C : Comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants toujours dans un contexte à distance ? Est-ce que c'était vraiment personnalisé ?

I : Non pas du tout, non. On est tous dans la même sauce on va dire ça comme ça et non, il y avait aucune personnalisation. C'était vraiment comme je l'ai dit, juste dans le but de donner leur cours de donner les travaux. Personne ne mettait rien en place pour essayer de soulager la charge, le poids des étudiants donc voilà.

C : Est-ce que ça diffère d'un enseignement en présentiel, le fait qu'il n'y ait pas beaucoup de personnalisation ?

I : Je pense que non. Enfin, même en présentiel donc voilà enfin les profs, ils sont là, tu viens ou tu ne viens pas, ils continuent leur truc mais donc non y a pas vraiment de personnalisation mais à ce moment-là c'est vrai que nous les étudiants on avait besoin de ce soutien des professeurs [Empathie]. On espérait enfin je parle pas pour tout le monde, mais moi en tout cas j'espérais peut-être des matières plus légères, moins importantes. Voilà une révolution un peu de la méthode d'apprentissage dans le sens ou au lieu de toujours donner cours comme ça, à distance, peut-être faire des travaux, faire des devoirs, enfin varier les méthodes [Modalités]. Et c'est vrai qu'on n'a pas eu ce soutien qu'on désirait, je pense, tous de la part du corps enseignant.

C : Comment l'enseignement à distance a-t-il impacté ta motivation ?

I : Au début, mais bon, on n'est pas trop focalisé sur cette période-là, mais au début c'est vrai que ça, j'étais plutôt contente de rester chez moi. C'est bien un peu, pouvoir rester en pyjama enfin à la base. Et puis c'est vrai, au fur et à mesure, ma motivation à diminuer parce que c'était tout le temps rester devant l'ordinateur, plus voir les gens entre les cours [Décrochage]. À l'inter-cours, on discute, on papote. Enfin. Voilà, on rigole, on mange un bout. Enfin bref, on voit des gens, ça change un peu, ça casse un peu cet aspect trop académique [Contact humain] tandis qu'ici, tout le temps à la maison bah tout le temps 8h sur l'ordinateur, c'est fatiguant donc oui donc la motivation à un moment donné, on a fait une chute considérable.

C : Et comment est-ce que tu évalues la réponse ? Des équipes pédagogiques à ces changements ?

I : Inexistante. Je pense que personne n'a essayé de motiver les étudiants. Voilà comme j'ai dit. Pour moi, il y a eu vraiment un gros, un grand manque de soutien donc bon pour moi il n'y a pas eu ce soutien des profs donc ils ont rien fait [Empathie].

C : Pourquoi et quelles pratiques justement auraient contribué à te maintenir motivée ?

I : Comme j'ai dit, faut modifier un peu, ne pas toujours faire que des Teams par exemple, faire des vidéos préenregistrées pour changer parfois peut-être abandonner certains points de la matière qui sont peut-être moins importantes. Je ne sais pas un peu pour soulager. Faire enfin des petits devoirs, vraiment essayer d'apporter autre chose que rester 8h devant l'ordinateur, tout le temps, tous les jours de la semaine comme ça, donc voilà [Modalités].

C : Est-ce que tu aurais en tête également une expérience positive avec un cours en particulier en terme justement de compréhension, de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ?

I : Comme je l'ai dit, la prof a toujours été très compréhensive, a toujours demandé comment se sentaient les étudiants et même ça, juste cette petite phrase, c'est cette petite question, en tout cas pour moi, ça me faisait du bien de me sentir écoutée, on pouvait réagir, on pouvait en discuter avec elle de comment ça se passait, de ce que l'on qu'on ressentait tout simplement, ça a été super parce que voilà, il y avait

vraiment ce soutien de la prof et elle a essayé vraiment de rendre les choses un peu plus agréables aussi. Donc ouais ça, ça reste vraiment encore que j'ai une bonne opinion dessus et sur la prof [Empathie].

C : Même question mais pour une expérience négative.

I : Négatif bah disons que certains cours, je pense notamment à [nom d'un cours], où c'était un cours très monotone, donc où franchement, le prof arrivait, il commençait son cours directement et il y avait pas beaucoup de pauses. C'était un cours très monotone, mais on se sentait vraiment délaissé, et cetera. Donc oui, peut être vraiment ce cours-là qui m'a marqué dans l'aspect très monotone, très robotisé [Attrait].

C : Comment évalues-tu la volonté, les efforts des équipes pédagogiques à répondre aux sollicitations des étudiants ?

I : Honnêtement, ça varie d'un prof à un autre, mais par exemple pour un cours avec une prof en particulier où j'ai eu 2 options où, elle nous disait qu'on pouvait la contacter et qu'elle allait répondre à nos questions mais au final, en pratique, elle ne répondait pas ou pas dans les temps. Et donc ça, c'était un peu décevant. Elle semblait se montrer ouverte aux questions, à nous aider. Et au final, on se sentait perdu quand même, donc ça, c'était embêtant. Et oui, en règle générale, ils disaient se montrer très présent, mais ça, ça s'est confirmé par la suite que c'était pas toujours le cas et qu'il fallait relancer parfois les profs ou attendre plusieurs jours, voire plusieurs semaines, avant d'obtenir des réponses. Donc c'est un peu dommage [Sollicitations].

C : Une fois la réponse obtenue, est-ce que c'était une réponse efficace ?

I : Pas toujours. Parfois oui, ça répondait bien aux questions, mais parfois ça répondait dans des sens très contraire, donc on pensait avoir des éclaircissements sur certains points et finalement ça nous mettait plus dans le flou qu'autre chose certaines réponses de certains profs. Donc non, ça a pas toujours été très clair, donc voilà, c'est dommage encore une fois [Sollicitations].

C : Dans quelle mesure les équipes pédagogiques se sont montrés capables de respecter leurs engagements dans leur façon de donner où d'organiser leur cours à distance ? Par exemple le respect de l'horaire, le rythme du cours, on prend bien le temps de voir chaque chapitre au niveau du contenu. Enfin dire voilà, j'ai annoncé qu'on allait voir ça et on voit bien ces thèmes-là. Est-ce que les modalités ont été respectées ?

I : En règle générale, je pense que pour tout ça, ça a été bon. Après le rythme, ça dépendait d'un cours à un autre. Mais c'est vrai que parfois on prenait du retard sur certains points de la matière et donc il y avait des séances très légères et puis des séances très lourdes ou la matière filait plus vite parce qu'on avait pris du retard [Rythme] [Constance]. Ça dépendait de l'un à l'autre, mais globalement, je pense qu'ils ont quand même tous respecté ces procédures-là [Respect].

C : Et dans quelle mesure les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance à l'autre ?

I : Oui, ça dépendait, ne serait-ce qu'un cours, [nom d'un cours] où voilà, comme je l'ai dit, on a eu des présentations d'élèves et c'est beaucoup plus intéressant et puis, il y avait des séances, c'était juste des cours magistraux. Il y avait des séances où il y avait des intervenants. Ça dépendait vraiment, mais c'est vrai que parfois c'était chouette parfois non, ça dépend vraiment. Voilà. Mais après oui, il y a eu des cours, par exemple où c'était toujours de la théorie que de la théorie donc là, c'est vrai que c'était constant.

C : Quelles sont les pratiques mises en place par une ou des équipes pédagogiques, en contexte d'enseignement à distance, que tu as particulièrement appréciées ?

I : C'était le côté... quand il y avait des vidéos pré-enregistrées, ça, j'aimais bien ce côté-là [Format]. Après les profs, qui prenaient quand même le temps de demander l'état des étudiants, ça aussi c'était une pratique je pense pour le bien-être [Empathie]. Donc ça aussi j'ai bien aimé. Après, c'est vrai que parfois on faisait des sous-groupes sur Teams pour faire des tous petits devoirs, je pense notamment à [nom d'un cours] qu'on a dû parfois faire des mini groupes sur Teams pendant l'heure de cours et là ça permettait un peu de varier aussi, de casser un peu ce cette constance dans le cours magistral. Je pense que c'était sympa [Modalités].

C : Quelles sont les pratiques qui ont nui à ton expérience avec les cours à distance ?

I : C'est vraiment les cours où ça restait toujours pareil, qu'il y avait vraiment rien de nouveau, c'était toujours monotone, ça, c'était vraiment très lourd à écouter. Donc c'est vrai que ça freinait un peu notre motivation. Donc vraiment quand il n'y a rien qui a été mis en place, tout simplement c'était un peu dommage [Attrait].

C : Peux-tu décrire les caractéristiques d'un cours à distance de qualité ?

I : Moi je pense que, comme je le dis, c'est vraiment apporter différents aspects à l'apprentissage donc notamment les travaux, les petits devoirs en sous-groupe, ça peut être sympa pour casser... [Attrait] [Modalités]. Voilà les présentations, parfois des étudiants pour que ça ne reste pas toujours que le monologue du prof et peut-être aussi le fait de forcer vraiment les étudiants à interagir, à mettre les caméras, c'est déjà plus convivial de voir les personnes poser des questions, interagir et cetera [Interaction]. Donc voilà, c'est vraiment tous ces aspects, retrouver un certain côté social au cours à distance, qui pourrait vraiment apporter la bonne qualité du cours [Contact humain].

C : Dans quelle mesure penses-tu que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de ton opinion ?

I : Ils ne le savent pas parce qu'ils ne se sont jamais spécialement intéressés après, bon dans l'évaluation de certains cours, j'ai exprimé certaines opinions après ont-elles été prises en compte, ça je ne sais pas mais globalement je pense que les professeurs n'ont pas eu réellement conscience de la difficulté qu'on peut rencontrer les étudiants face à ces cours à distance. Donc voilà parce que tout simplement ils n'ont pas cherché à savoir et donc forcément, les étudiants ne se sont pas exprimés dessus [Retours].

C : Qu'est-ce que tu penses qu'il manque justement pour essayer d'améliorer ça ?

I : Je pense que tout d'abord, il serait intéressant que les profs posent simplement la question à l'auditoire via Teams du coup, et qu'ils posent clairement, voilà ce qu'ils aimeraient bien, quelles sont les attentes des étudiants par rapport aux cours à distance, quelles sont les difficultés, et cetera, et qu'ils s'intéressent réellement et qu'ils cherchent réellement à trouver des solutions aux problèmes. Et donc là, je pense que c'est déjà un petit pas vers vraiment le bien-être des cours à distance donc oui c'est vraiment qu'ils portent de l'intérêt et qu'ils en prennent conscience [Retours].

Annexe Q.1.2 - Retranscription de l'interview de l'étudiante B

Interview réalisée le 7 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiante B, l'interviewée

C : Je suis en master et je m'intéresse aux cours à distance délivrés à l'UNamur. Est-ce que tu peux aussi te présenter donc ne pas dire ton nom ainsi même l'audio reste anonyme mais dire ton âge, les études que tu fais, ton niveau d'étude.

I : J'ai 24 ans et je suis en master 2 en sciences pharmaceutiques à finalité approfondie à l'université de Namur.

C : Est-ce que tu sais un peu m'expliquer ton degré d'expérience avec les cours à distance ?

I : Les cours à distance ont commencé le 13 mars 2020 et donc, on a eu toute la fin du Q2 en distanciel.

C : Tu es en quelle année à ce moment-là ?

I : J'étais en bac 3 à Namur aussi. Donc on a eu tout le Q2 en distanciel en master 1 au Q1 ça a été au début alors, on pouvait refaire du présentiel mais on a eu certains cours en présentiel, certains cours en distanciel. C'était un peu moitié-moitié et puis après le 2e confinement tout en distanciel. Au Q2, je crois que c'était pareil, c'était un peu moins de la moitié, ça dépendait des profs, ça dépendait des cours. Certains profs faisaient une partie en présentiel, une partie en distanciel, voilà. Et après, donc en master 2, on a eu un seul mois de cours de mi-septembre à mi-octobre. La master en général ils essaient de prendre principalement des gens qui travaillent en fait dans le monde pharmaceutique qui ne sont pas forcément des académiques mais plus des professionnels et donc du coup je pense que ça les arrangeait bien que le distanciel se soit implanté un peu dans le monde de tout le monde. Et du coup, il y avait certains cours qui étaient en distanciel et je pense notamment par exemple on a donc des profs qui travaillaient à l'AFMPS donc c'est un peu l'Agence des médicaments en Belgique et qui travaillent vraiment et donc qui n'ont pas forcément le temps de prendre 2h pour venir à Namur, donner cours puis reprendre 2h pour rentrer chez eux et il y a certains cours comme ça qui étaient en distanciel, je pense parce que ça arrangeait les profs.

C : Pour ces cours-là, donc de mi-septembre à mi-octobre, c'était tous des cours à distance, alors ?

I : Non, c'était certains cours en présentiel, certains cours en distanciel en fonction des volontés du prof. Enfin, tout aurait pu être en présentiel, mais je pense qu'ils ont juste proposé aux profs en disant « si vous voulez faire du distanciel, ils ont Teams, ils savent les utiliser, ils ont l'habitude de le faire. Donc si vous voulez le faire en distanciel, vous avez le droit de le faire en distanciel » et donc il y a des profs qui ont dit oui en distanciel et d'autres profs qui ont dit oui en présentiel.

C : Voilà et donc après ici tu as eu des TP donc après octobre ce sont des TPs ?

I : Après octobre, on est séparé en 2 groupes, il y a un groupe qui va en stage et un groupe qui va en TP. Donc moi j'étais en stage et après j'étais en TP. Mais de toute façon ça revient au même, c'était des TPs forcément en présentiel vu que c'est h 24 en laboratoire, ce n'est pas des choses qu'on peut faire en distanciel.

C : Au niveau du type de cours que tu as eu à distance, donc les mêmes TPs les autres années c'était aussi en présentiel ou est-ce que tu as eu quand même des TP à distance par exemple ?

I : Pendant le premier confinement, les TP, on les avait finis je crois et il y a quelques groupes qui avaient pas terminé tous les TP et donc les TP ont été annulés, il y avait un examen théorique donc l'examen pratique a été annulé, mais l'examen théorique a été maintenu en distanciel. En master 1, on n'a pas eu beaucoup de TP, il y a un seul cours où on avait des TP et ils ont été annulés et la prof a réussi tout début décembre, donc au moment où les mesures se sont un petit peu allégées, elle a réussi à faire une journée de TP entière. Mais parce que dans la finalité où je suis, on est 6 donc c'était faisable de faire des TP ce qui n'aurait pas été possible avec toute la promo.

C : Est-ce que tu as eu encore à côté des TP d'autres types de cours, labo, cours de langue ou quoi à distance ?

I : Non, on master 1, c'est vraiment une année comme la master 2, on est 6 mois en stage. La master 1 c'est full théorie. C'est vraiment les derniers cours théoriques qu'on a donc on a pas beaucoup de TD, on a pas de TP. Je pense que pour les BAC, peut être que ça a été différent, parce qu'ils ont beaucoup plus de TP, mais nous en master 1, il y en a beaucoup moins donc voilà.

C : Au niveau de la méthode utilisée. C'était quoi en général ? Donc plutôt des vidéos préenregistrées plutôt courant live, auto-apprentissage ?

I : Il y a eu enfin, les 2 trucs majeurs je dirais, c'est soit des vidéos en live sur Teams ou soit des PowerPoints commentés. Majoritairement, ces 2 types. Il y a un prof qui a fait des vidéos commentées mais c'était vraiment plutôt Teams en live, mais en live enregistrés aussi. Du coup, ce qui permettait de récupérer les enregistrements pour plus tard [Enregistrement]. Mais en tout cas, il donnait le cours en live. Et sinon, ça a été des PowerPoints commentés et ils avaient proposé je me souviens vers la fin quadrimestres, des séances questions réponses si par exemple on avait des questions qu'on avait pas compris parce les PowerPoints commentés c'était à nous de le faire par nous-mêmes mais il y avait des séances questions-réponses proposées.

C : Est-ce que tu avais eu des expériences antérieures à la pandémie avec les cours à distance ?

I : Non, pas du tout.

C : Qu'elle est ton opinion générale vis-à-vis de cours à distance ?

I : J'ai plutôt bien aimé, enfin, ça ne m'a pas dérangé [Général]. Je ne faisais pas partie des étudiants qui allaient très régulièrement en cours avant la pandémie. Je me retrouvais souvent en fin de semestre à avoir plein de cours sans note, plein de trous dans mes notes et en fait d'avoir les cours à distance, les profs ont vite enregistré tous leurs cours parce que ça a été demandé par l'ensemble des étudiants en disant qu'il y a des gens qui n'ont pas forcément des bonnes connexions internet. Il y a des gens qui ont pas forcément accès à un ordinateur à une heure précise enfin qui peuvent dire moi de 8h00 à midi, j'ai l'ordinateur où j'ai le bureau réservé pour moi [Enregistrement] et du coup on a fait passer ça en disant que l'avantage de pouvoir avoir ces cours en distanciel s'ils étaient enregistrés, c'est de permettre un peu à tout le monde de le faire quand il peut, quand il veut [Gestion du temps]. Avec les confinements, au final, j'avais un peu rien d'autre à faire, j'ai été plutôt assidue aux cours et même si je le faisais pas en présentiel, je récupérais toujours les enregistrements et j'ai toujours tout refait du coup [Méthode de travail]. J'ai trouvé un petit manque de rigueur chez certains profs, autant on avait des profs qui ont gardé leurs horaires prévus dans le calendrier. Imaginons, dans l'horaire, on avait un prof le mardi de 10 à midi et bien la prof tous les mardis de 10 à midi, elle était là et elle faisait son cours ou si elle ne faisait pas son cours, elle publiait les slides commentés ou la vidéo à l'heure précise à laquelle elle est censée avoir son cours et donc ça permet aux gens qui en ont besoin de garder leur régularité [Respect] [Rythme]. Voilà, et on a eu des profs qui nous ont dit pendant des semaines et des semaines, enfin qui ont décalé leur cours en disant : « j'ai pas le temps cette semaine, promis, on se voit la semaine prochaine », puis après pareil, ils disaient « j'ai pas le temps, on se voit la semaine prochaine » pour au final se retrouver à 3 semaines du blocus avec : « on n'a pas le temps, prenez les dias et démerdez vous »

[Respect]. Alors que si on avait su dès le début qu'ils avaient pas eu le temps à ce moment-là, on aurait pris nos dias dès le début et après tu bosses, c'est ton problème, mais au moins tu sais dès le début que comment tu peux travailler [Engagement] [Rythme]. Donc quelques points négatifs mais moi j'ai plutôt bien aimé [Général].

C : Et ce problème-là donc que tu as rencontré, est ce que ça s'est prolongé à partir de mars, mais l'année suivante ?

I : Ce problème-là en particulier, c'était surtout en master 1, c'était l'année passée.

Après il y a une excuse que je peux leur accorder, entre guillemets, c'est que c'était l'ouverture de la première promo de pharmacie qu'on est, donc entre guillemets, c'était la première fois qu'ils donnaient ces cours-là, la première fois qu'ils ajoutaient ça à leur planning habituel et la plupart de nos académiques travaillent. Le directeur du département travaille à l'OMS, un des profs qui a le plus de cours en Pharma, il a 2 entreprises, il fait de la recherche à temps plein. Donc forcément, pendant la crise COVID, ils ont été fort demandés dans leurs activités parallèles au fait qu'il soit prof et donc c'était surtout ça enfin. Nous, on a eu justement, le prof qui fait pas mal de recherches dès le début de la crise. Il a été mis sur des projets de recherche sur les effets du COVID, il a fait aussi partie d'un truc sur les tests pour la production des auto-tests et des tests PCR. Du coup, ils avaient objectivement beaucoup de choses à faire mais c'était la première fois où il devait gérer les masters 1 en plus des BAC [Atténuation] [Temps]. Donc je comprends que ça a été compliqué, mais si ils avaient dit dès le début, on n'est pas sûr d'avoir le temps peut-être on aura le temps donc peut-être que vous aurez des vidéos commentées mais dites vous que vous partez du principe qu'il n'y en n'a pas et débrouillez-vous avec les cours et si jamais vous avez des questions, on essaiera d'y répondre mais voilà enfin je pense que sur ça, il y a eu un manque de rigueur, mais bon, voilà, c'est comme ça, c'est comme ça [Engagement] [Rythme].

C : Est-ce que c'est vraiment tous les enseignants qui ont accepté ou il y en a certains qui n'ont pas voulu enregistrer ?

I : Non, ça a été accepté en fait. En pharmacie, on a ce qu'on appelle les commissions de contact ou donc il y a un peu les délégués de chaque niveau de bac, 3, master1 et master 2 qui ont un rendez-vous à midi avec le chef du département, la cellule académique du département. On fait remonter tous les problèmes qu'on a ou les trucs positifs qu'on a remarqués. Mais bref, on fait remonter tous les avis de tous les étudiants. Nous, on a un message sur les groupes Facebook 2 semaines avant en disant : on a une commission de contact tel jour, dites-nous ce que vous avez à dire [Retours]. Bref, ils font remonter et du coup c'est là où ça a été soulevé en disant qu'effectivement ce serait beaucoup plus simple et beaucoup plus pratique si c'était enregistré par tous les profs et du coup c'est le département qui a demandé gentiment aux profs s'ils voulaient bien enregistrer leur cours et tous les profs ont dit oui [Demande]. Ils ont compris en fait que c'est pas forcément possible pour tout le monde de venir à une heure précise sur internet [Enregistrement]. Et particulièrement c'est notre prof de [nom d'un cours] où je disais qu'elle respecte, elle faisait ses cours en live tous les jours aux horaires prévus et en fait, elle a dit « je veux bien enregistrer mais je préviens si c'est pour qu'il y ait deux personnes qui viennent en direct, à ce moment-là, j'arrêterai parce que j'ai pas non plus envie de parler à des cours en live si c'est pour qu'il y 2 personnes qui viennent » et je pense que ça a été quand même majoritairement suivi. Les gens ont quand même été dès qu'ils pouvaient participer en live au cours [Enregistrement].

C : Qu'est-ce qu'on peut dire que d'un côté finalement le fait de passer à distance t'a incitée à suivre plus les cours, à être très régulière ?

I : Ah oui, ça c'est sûr et certain. Après, est-ce que c'est aussi le fait que j'avais rien d'autre à faire de ma vie ? Enfin que du coup on était en confinement et tout. Peut-être qu'il y a aussi eu un peu de ça, mais je pense qu'effectivement le fait que ça soit enregistré puis je sais pas moi il y a des moments où j'aime bien, alors je ne fais pas partie des gens qui peuvent travailler jusqu'à 6h du matin tous les matins

et préfèrent dormir la journée, non mais, c'est vrai qu'il y a des jours, je suis beaucoup plus productive le soir ou à ce moment-là de 21h à 1h du mat, je vais avoir la pêche et je vais bosser et tout [Méthode de travail]. C'était typiquement des choses que je faisais grâce aux cours à distance où je pouvais récupérer mes cours plus tard [Gestion du temps]. J'ai fait le 2e confinement donc je suis en novembre 2020 et je l'ai fait dès qu'on a su qu'il allait avoir un confinement avec ma meilleure amie, on est parties se confiner dans sa maison de vacances en France et elle, et elle n'est pas du tout dans le système belge, elle est dans le système anglophone ou en fait, eux ils ont pas vraiment des examens comme nous, mais ils ont vraiment des rendus. Enfin c'est plus qui s'appelle des dissertations qui doivent rendre alors il y a des périodes où ils en ont plusieurs à rendre et c'est un peu comme une période d'examens et en fait, ça tombait juste début décembre. Elle devait rendre toutes ses dissertations, et donc elle, de toute façon, elle devait bosser un peu comme nous en blocus quoi et comme j'étais avec elle, j'avais pas d'autre choix, j'avais rien d'autre à faire, donc c'est pareil là, ça m'a aussi beaucoup motivé à bosser et j'ai récupéré tout mon retard grâce aux cours enregistrés à ce moment-là [Enregistrement] [Rythme].

C : Et ici cette année donc tu as encore eu pendant un mois des cours à distance, il y avait moins le côté confinement et cetera. Est-ce que ça s'est maintenu quand même cette rigueur ?

I : Oui, ça s'est maintenu parce qu'en fait, il y avait des cours comme par exemple, le cours de législation c'est cours où on a aucune base en tant que futur pharmacien. Je ne sais pas, moi par exemple, demain, tu me donnes un cours de biochimie, c'est vrai que j'aurais tendance à moins y aller parce que bah j'ai quand même déjà des bases, je me dis avec mes bases peut être que le cours j'arriverai à le comprendre et à l'étudier plus facilement sans forcément avoir besoin d'aller au cours. Législation, moi j'y connais rien, vraiment rien, donc j'étais obligée d'aller en cours pour comprendre un minimum. Donc déjà il y avait ça. Ensuite, en master 2, on a quand même une petite promo et maintenant, je connais quasiment tous et c'est vrai qu'au final, quand tout le monde va en cours, t'as plus envie d'aller en cours, t'as moins le côté, le côté personne toute seule au milieu d'un troupeau de gens qui ne se connaissent pas. Là on se connaissait tous. C'était un mois intensif, mais vraiment, vraiment, vraiment intensif. On doit avoir tous les cours justement en 4 semaines et du coup on fait du 8h - 18h30 quasiment tous les jours pendant 5 jours d'affilée pendant 4 semaines. C'est vrai qu'à partir du moment, alors je ne dis pas que y a pas certains cours en fin de journée que je n'ai pas suivi ou je n'en pouvais vraiment plus mais c'est vrai que je sais pas, tu te lèves, tu vas en cours, tu rentres dans une routine ou au final, tu vas en cours tout le temps et ça va quoi. Et puis, j'ai dû prendre l'habitude aussi peut-être d'être un peu plus là assidue à mes cours [Méthode].

C : Alors je vais passer dans des questions relatives à des thèmes un peu plus précis. Avant ça, je dois préciser une ou 2 choses, je vais te demander, je sais que c'est peut-être un peu compliqué, mais de te concentrer sur les cours donc tu as eu l'année passée et ici au premier quadri et d'oublier un peu les cours que tu as eu vraiment la toute première année parce que on va dire c'était un peu chaotique. Voilà, donc je ne m'intéresse pas trop à cette partie.

Autre précision, simplement quand je parle d'un cours, je sais pas, c'est toujours si c'est clair, mais c'est vraiment tout le cours, la matière, avec l'examen et tout et pas juste une séance de cours de 2h, à ce moment-là, j'utilise le terme « séance de cours ».

Par équipe pédagogique, je veux dire, par exemple tu as des cours, t'as un prof qui va donner la matière, c'est une équipe pédagogique. Bon il y a une personne mais c'est ça que je veux dire. Parfois t'as des cours ou tu as trois profs, y en a un qui va donner un chapitre l'autre un autre donc ça comprend tous ces gens-là aussi les assistants pour les TP donc voilà un cours a son équipe pédagogique, c'est ceux qui délivrent la matière. Donc voilà ce que je veux dire par équipe pédagogique.

Donc ma première question c'est quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance ? Suivi à l'UNamur ?

I : Ça devrait être bien cadrer, c'est-à-dire, on sait quand on va avoir les cours, on sait quelle va être plus ou moins la quantité de matière par cours... [Engagement]. Qu'on ne nous donne pas l'équivalent de 25 dias une semaine et puis la semaine d'après, on nous donne 200 dias. Enfin, il y a un moment où il faut que ça reste à peu près le même rythme [Rythme] [Constance]. Je demande pas à ce que ça soit à l'heure précise au jour précis, mais que quand on nous dit fin de semaine vous avez les dias de ce cours, les dias sont postées et c'est pas 2 semaines plus tard ou le dimanche à 23h58 [Respect].

Que les objectifs soient dits dès le début de l'année, qu'on nous dise pas au bout de 3 mois, finalement cette partie-là on n'aura pas le temps ou alors je rajoute cette partie-là ou alors finalement il y aura un examen de TD alors qu'on ne l'avait pas prévu, qu'on nous dise bien ce qu'il faut. Ça, c'est un peu compliqué parce que forcément les profs le décident toujours au dernier moment et ils ont le droit mais c'est le mode d'évaluation, parce que si au final, l'évaluation est en distanciel, en présentiel c'est pas forcément la même manière d'étudier le cours, si ça sera un oral ou pas. J'ai l'impression que c'est encore plus important quand le cours est en distanciel que quand le cours est en présentiel [Engagement] [Evaluation].

Et que le mode d'enseignement reste identique, que ça soit pas une fois une vidéo, une fois des PowerPoints sans commentaire, et on doit étudier par nous-même. En fait, il faut une cohérence tout simplement du début à la fin sur le même cours [Constance].

C : OK donc ici tu viens de me dire à un moment tu as dit c'est encore plus important à distance qu'il y ait cette cohérence, est ce que tu sais dire pourquoi tu penses que c'est encore plus important ?

I : Parce qu'au final, quand on est en présentiel, les profs ont peut-être plus tendance à dire : « ah tiens, ça c'est vraiment important, peut-être question d'examen » ou alors ils font passer des choses dans ce qu'ils disent, c'est plus facile d'aller leur poser une question à la fin du cours en disant : « ah oui ça je sais pas, j'ai pas compris cette partie. Est-ce qu'il y aura des exercices, ou ça sera vraiment théorique ? » [Evaluation]. Enfin donc, des choses qu'on sait vraiment aller demander quand on voit le prof et tout alors qu'en distanciel, souvent les profs, alors ils disent quand même : « vous avez des questions ? Non, merci au revoir ». Mais c'est vrai que parfois ils sont pressés, ils ont une autre réunion qui commence 2 minutes après. Enfin forcément vu que vu qu'ils ont pas de trajet à faire, ils peuvent aller, enfin, si leur cours se termine à 10h00, ils peuvent à 10h02 avoir une autre réunion de prévu du coup. Parfois, ils sont un peu pressés et donc oui, je pense qu'au final on a moins de contacts avec les profs en distanciel qu'en présentiel [Interaction]. On peut plus facilement être perdu. On peut plus facilement ne pas comprendre les attentes du prof en distanciel qu'en présentiel [Evaluation]. Et donc voilà, qu'il soit bien cohérent dans ce qu'il fait dans ce qu'il dit dès le début, ça facilite la manière d'étudier pour l'étudiant [Engagement].

C : Est-ce que finalement tes attentes ont été comblées l'année passée ?

I : Sur certains cours totalement. J'ai un cours en particulier dans ma tête où la prof a dit clairement l'évaluation en tant que telle, comment ça allait se passer, qu'elle donnerait cours en live tous les jours à la même heure. Alors il y a une fois où elle a dit qu'elle décalait le cours à la semaine d'après. Elle a prévenu suffisamment tôt qu'elle décalait le cours à la semaine d'après. Mais comme au final comme en présentiel, parfois on a un prof qui n'est pas là, qui est absent et qui sait pas être là et qui nous dit « bon tant pis le cours est décalé la semaine prochaine » mais je veux dire, elle n'a pas rajouté un cours en disant : « vu que j'ai pas fait mardi de 10h à minuit je le ferai jeudi de 17 à 19 parce que c'est le seul moment où je suis libre » [Respect]. Donc, il y a des cours où ça a totalement été respecté et d'autres pas du tout. Je vais reprendre l'exemple du cours où ils ont donné tous les slides 3 semaines avant le blocus, ils nous ont dit enfin parce que du coup on se doutait bien que vu le temps qui avance et qu'on n'avait pas de nouvelles, on a commencé un peu par nous-mêmes à regarder un peu les slides et un mois avant les examens, ils nous ont dit : « en fait [partie d'une matière], c'est pas à apprendre parce qu'on n'a pas le temps ». Oui, d'accord, t'es gentil mais bon... j'avais pas fait donc tant mieux pour moi. De

base, on devait les connaître. [Partie d'une matière] c'est compliqué. C'est du par cœur. Il y a pas de logique. C'est vraiment long à apprendre et il y a peut-être des gens qui ont passé des heures et des heures depuis 3 semaines à apprendre [partie d'une matière] alors qu'au final, les profs ont décidé que c'était pas matière d'examen donc ça j'ai trouvé ça un peu limite [Evaluation] [Respect].

C : Est-ce que tu penses que ce problème-là est lié aux cours à distance où est-ce que ça aurait pu aussi être le cas en présentiel ?

I : Je pense que si c'était en présentiel, il y aurait eu plus de régularité des profs où ils peuvent décaler ou annuler un cours une fois de temps en temps, ils peuvent pas annuler deux mois et demi de cours [Constance]. Enfin ils s'en rendent bien compte qu'ils annulent mais en distanciel, ils envoient un mail 2h avant en disant : « désolé on aura pas cours aujourd'hui » mais forcément en présentiel, ils envoient quelqu'un d'autre. Ils sont très fans d'envoyer les doctorants chez nous quand les profs ont pas le temps, ils envoient les doctorants. Ils donnent les slides aux doctorants et aller hop, « vas-y tu sais le faire ». Oui je pense que ça aurait été différent en présentiel. Est-ce que si ça avait été en distanciel sans le COVID et qu'ils auraient eu moins de boulot, ça aurait quand même été différent ? (silence) [Respect]

C : Tu m'as parlé de cours où il y avait peu d'une matière lors d'une séance et puis beaucoup d'un coup. Est-ce que justement, dans quelle mesure est-ce que tu penses qu'il y avait une certaine constance des équipes pédagogiques à distance d'un cours à l'autre ?

I : J'ai l'impression qu'il y a des profs qui ont très bien su gérer les cours en distanciel et qui étaient hyper organisés et qui ont donné des matières à peu près équivalentes, ont été cohérents, ont donné des cours au même moment [Constance] et des profs qui, je pense, ont été submergés par les événements et n'ont pas du tout été organisés, c'était un peu plic ploc. « J'ai le temps de faire une vidéo, je vais faire une vidéo », « tiens, j'ai pas le temps de faire une vidéo, je vais envoyer mon voisin lire des slides » [Constance]. Parce qu'au final, le cours où ils ont tout donné 3 semaines avant, ils ont juste pris un doctorant en lui donnant les slides, il les a lus, mais vraiment mot à mot, il les a lus et voilà donc au final pour ça que je dis que l'intérêt de ça, a été inutile [Efforts]. Ils auraient très bien pu nous dire dès le début, apprenez ça par vous-même, ça aurait été la même chose [Modalités]. Mais donc ils ont commencé à faire quand même des vidéos, puis après ils ont plus le temps. Ils ont lu des slides, après ils ont plus le temps. Je crois qu'il y'a un moment où ils ont essayé de faire un cours en présentiel puis ils ont plus le temps [Constance]. Enfin voilà, je pense que simplement si le prof était organisé ou pas organisé. S'il était organisé, il a réussi à faire quelque chose de normal, de suivi et de bien. En [nom d'un cours], on faisait à peu près, je pense, un chapitre par semaine et je crois, il y a un chapitre qui est vraiment plus gros que les autres où là, ça a été divisé en 2 semaines, mais du coup, ça équivaut à ça [Constance] [Rythme] et par contre en [nom d'un cours], il y a des chapitres qui font 25 pages, ça on faisait en une semaine et puis on avait un autre cours où on en avait 110 en 3 jours [Constance] [Rythme].

C : Est-ce qu'il était plutôt organisé où désorganisé ? Enfin, qu'est-ce que c'était au niveau de la majorité des cours ?

I : Je pense qu'ils étaient plutôt organisés, si je devais donner une moyenne, je dirais satisfaisant [Constance].

C : Mais vraiment, ce qui peut être très organisé, c'était quelques exceptions ?

I : Oui

C : Quelles plateformes, tu as eu l'occasion d'utiliser ? Donc par plateforme, je veux dire vraiment au sens large, ça peut être de communication comme Teams ...

I : WebCampus et Teams. C'était pour tout ce qui était cours en direct c'était Teams, parce que de toute façon la fac a une licence Teams pour tout le monde. Pour tous les dépôts de cours... Alors il y a des

profs qui ont fait des vidéos enregistrées, elles ont été postées sur le service vidéo de l'UNamur, les PowerPoints commentés ont été postés sur WebCampus. Les vidéos en fait, c'était un lien qui renvoyait vers la vidéo. Il y avait quelques petites vidéos à télécharger. Il y avait des vidéos qui étaient censées faire 1h20 - 2h de cours qui ne savaient pas mettre en vidéo à télécharger et par contre les vidéos de 5-10 minutes, il les mettait direct en vidéo à uploader [Support d'apprentissage]. En [nom d'un cours] en live, elle nous faisait utiliser Wooclap pour rendre un peu interactif sans que tout le monde commence à parler devant son ordinateur, c'est compliqué parce que ça fait du brouhaha et ça doit prendre la ligne passante de tout le monde. On a pas mal utilisé de Wooclap à la fin de chaque chapitre pour avoir des questions [Interactions] [Wooclap]. Parfois, ils nous ont donné des liens de vidéos YouTube mais j'ai envie de dire comme parfois dans les cours, en présentiel aussi. Ils nous disent « vous irez voir cette vidéo » [Support d'apprentissage].

C : Comment est-ce que tu évalues chacune de ces plateformes ?

I : Pour Teams, quand il y a du bon réseau, je trouve ça bien. D'un point de vue personnel, avec ma famille jusqu'à maintenant, on utilisait souvent Skype et Skype c'est vrai que ça saute beaucoup plus, le son est de moins bonne qualité. Teams au moins quand il a une bonne connexion, ça se passe bien. Nous, parfois on est 80 et même un peu plus en master 1 parce qu'il y a des gens qui sont pas arrivés en master 2 mais, on pouvait monter facile à 90. On pouvait quand même être vraiment beaucoup et ça ne changeait pas la qualité du son. Je trouve l'option pour lever la main quand on est plusieurs, c'est pratique [Interactions]. Enfin, je pense que pour les profs, ça les a quand même aidés. Le fait de pouvoir enregistrer directement sur Teams, c'est pas mal parce qu'on est sûr d'avoir des enregistrements de bonne qualité, c'est pas comme si on met un enregistrement à côté qui enregistre. Parfois en distanciel, le prof partageait son écran avec ses slides et comme ça, ils savaient dessiner ou montrer sur ses slides de quoi il parlait et donc c'est vrai que d'avoir un enregistrement qui prenait tout, c'était quand même pas mal [Enregistrement]. Je trouve ça assez intuitif. Au final, je pense que tout le monde a su rapidement comprendre comment fonctionnait la plateforme donc plutôt très bien [Teams].

WebCampus, j'aime bien [WebCampus]. Avant de faire pharmacie, j'ai fait médecine pendant 2 ans et j'ai connu l'ancienne plateforme qui date d'il y a très longtemps, qui a été je pense supprimée à la fin de ma première ou de ma 2e année, il y avait toujours une notification orange pour te dire, dès la page d'accueil pour te dire, il y a un nouveau document qui a été publié dans tel cours, va voir. Je trouve que WebCampus on voit pas clairement quand il y a un enfin on voit pas bien où est ce qu'il y a un nouveau document qui a été ajouté. Donc, ça je trouve ça pas dingue, surtout dans une période où au final il y a eu beaucoup de documents qui étaient postés, plus que d'habitude [WebCampus] [Support d'apprentissage]. Mais après je trouve que ça a bien fonctionné. On a passé pas mal d'exams sur WebCampus aussi, moi personnellement, j'ai jamais eu de problème à utiliser WebCampus pendant un examen c'était assez bien fait [WebCampus] [Evaluation]. On a l'habitude d'utiliser WebCampus quand on arrive en master 2, ça fait quand même quelques années qu'on utilise, donc on sait un peu quand même s'y retrouver. Et pour Wooclap, j'ai découvert ça avec le cours de [nom d'un cours] mais je me rends compte qu'il y a plein de profs maintenant qui l'utilisent. Alors, est-ce que c'est parce que ce sont des nouveaux profs ou est-ce que c'est parce qu'ils ont aussi découvert ça avec le COVID ? J'en sais rien mais je trouve ça assez bien fait. On sait poser des questions de types différentes et avoir des réponses différentes. Ça marche plutôt bien. Il y a pas de problème de connexion. Enfin moi j'ai jamais eu de problème de connexion parce que c'est le prof qui crée un quiz sur le site Wooclap, ça donne un code et nous on doit se connecter avec ce code pour être sûr d'arriver au bon endroit. C'est pas mal, c'est bien pratique [Wooclap].

C : Comment est-ce que tu évalues la façon dont les équipes pédagogiques ont utilisé ces plateformes ?

I : Plutôt bien en vrai. Il y a certains profs qui avaient un peu de mal avec la technologie, je pense qu'ils font partie d'une ancienne génération ou la technologie n'est pas forcément leur point fort [Compétence]

mais tous les profs qui étaient suffisamment jeunes, eux, il n'y avait aucun souci ils su très vite bien utiliser les plateformes [Compétence]. Comme le master, c'était une nouvelle année avec des nouveaux profs qui étaient pas des profs, mais des gens qui travaillent dans le monde professionnel, avec WebCampus, je me souviens, il y en a qui ont eu un peu de mal parce qu'ils n'avaient pas les bons codes, ils n'avaient pas le bon accès à leur cours ou alors ils savaient pas comment mettre une vidéo mais en fait ça s'est vite réglé, le département de pharmacie les a quand même bien aidé. Je me souviens que la prof qui savait pas comment poster je ne sais plus quoi, elle a dit, je me renseigne auprès du département de pharmacie et 1h plus tard, le document avait été posté donc c'est que finalement ils avaient quand même rapidement pris le truc en main et qu'il avait rapidement pris le temps de lui expliquer comment faire. Enfin posté ces documents et voilà donc au final il n'y a pas eu de pas de souci [Compétence]. Et pareil pour les profs un peu plus qui ont un peu plus de mal avec la technologie, dès qu'il y avait un problème. Une prof qui ne savait pas comment enregistrer sur Teams, elle a appelé quelqu'un de l'équipe pédagogique, c'est l'ensemble du département qui gère un peu les étudiants, et dans les 5 à 10 minutes, il y avait quelqu'un qui était là pour lui expliquer comment lancer l'enregistrement. Au final, il y a pas y a pas eu de soucis [Compétence].

C : Quelles améliorations au niveau de son utilisation, par les profs, de son design, de son contenu ou de ses fonctionnalités penses-tu qu'il devrait être envisagées ?

I : Mettre une notification un peu plus claire et un peu plus précise quand il y a un nouveau document qui est posté [WebCampus]. Sinon non, moi je trouve que c'est plutôt bien fait [WebCampus]. Quand les cours sont pas vraiment encore bien organisés dans WebCampus, il est marqué section 2, Section 3, Section 7, section 8. Quand le cours a besoin de 5 sections et qu'on voit jusqu'à section 8, ça rajoute des lignes pour rien, ça pourrait être supprimé, moins il y a de choses inutiles plus c'est clair [WebCampus] [Support d'apprentissage]. Quand on enregistre son PAE, on a juste à cliquer sur un bouton m'inscrire au cours de mon programme donc c'est simple. J'ai voulu réétudier un chapitre d'un cours qu'on a en bac 3, ça s'est fait très facilement, on s'inscrit au cours qui ne sont pas dans notre programme aussi de manière très intuitive et très facile [WebCampus].

C : Est-ce que tu saurais me parler d'une expérience négative en particulier peut être en lien avec l'utilisation d'une de plusieurs de ces plateformes ?

I : Non franchement y a pas eu de pas problème.

C : Comment est-ce que tu évalues les supports d'apprentissage mis à disposition par les équipes pédagogiques, donc par support d'apprentissage, j'entends vraiment tout ce qui te mettent à disposition donc les slides et syllabus, vidéo, lectures complémentaires, des choses comme ça.

I : Il y a des profs qui aiment bien faire plutôt des slides un peu vides où y a pas trop de choses à noter et d'autres où c'est tout complet. J'ai pas d'avis, je ne me suis jamais dit que c'était nul, qu'il devrait faire mieux ni, wow, c'est génial. Voilà pas d'avis.

C : Est-ce que tu disposais de tout ce dont tu avais besoin ?

I : Il n'y a qu'en bac 1, où on nous imprime les syllabus et qu'on peut les acheter et dès la BAC 2, c'est à nous de nous démerder pour imprimer les slides, les syllabus, si on n'imprime pas, on n'imprime pas. Si on a envie de prendre note, on prend note. On avait accès à tout [Support d'apprentissage]. Il y avait parfois des profs qui aiment bien donner leurs slides après le cours, mais c'est pas très pratique pour l'étudiant. On est beaucoup à préférer avoir les slides avant pour noter pendant le cours, en fonction de quand le prof ne parle pas d'un truc, on barre quand le prof rajoute des trucs, on rajoute [Support d'apprentissage].

C : Et en termes de structure, peut-être d'accessibilité des supports d'apprentissage ? Donc tu m'as parlé un peu sur WebCampus, du fait qu'il y avait des sections qui servaient à rien, est-ce que tu t'y retrouves ?

I : Non, y a pas de souci, je me souviens, en bac 1 ou bac 2, on a un cours de [nom d'un cours] où le prof a sa propre plateforme avec plein de QCM sur ses cours que lui a fait. Je trouve que c'était très mal fait, ça buggait, c'était super long. Sinon, les plateformes qu'on a maintenant fonctionnent très bien.

C : Comment est-ce que ça a été impacté par l'enseignement à distance ? Ce que tu as vu des changements au niveau des supports d'apprentissage ?

I : Non, franchement, c'est similaire à ce qu'il y avait avant pour les supports. Ce sont les mêmes supports qu'en bac 3 et pour les cours de master qui du coup était la première fois où ils le faisaient donc ils faisaient d'office en distanciel. Quand on voit maintenant ce qu'ils font, quand c'est présentiel, c'est exactement la même chose. Les profs ont fait en distanciel ce qui ce qu'ils voulaient faire en présentiel [Support d'apprentissage]. Les liens des vidéos YouTube qu'ils peuvent nous envoyer, d'habitude en présentiel, on ne les aurait pas eu, la prof se serait arrêtée à son cours alors qu'en distanciel, elle postait dans les slides juste un lien sur WebCampus et ça se référait directement à la vidéo. Ce n'est pas un document en plus qui a été ajoutée par rapport à ce qu'elle aurait fait en présentiel, mais c'est juste que du coup, sur WebCampus ça fait une ligne en plus ça rajoute un truc et quand j'ai étudié mon cours, le chapitre 4, elle a rajouté une vidéo que j'ai pas vue, 3 jours plus tard, je l'ai toujours pas vue et puis j'oublie qu'il y a une vidéo [Support d'apprentissage].

C : Comment est-ce que tu évalues les équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupations pour les étudiants ?

I : En Pharma, elle est top. Je parlais des commissions de contact, je sais pas si ça se fait dans les autres facs mais moi j'ai été ... et en tant que ..., je devais assister à ces à ces commissions de contact parce qu'il y avait des projets entre le cercle et la fac et toutes les remarques des étudiants étaient reportées par nos délégués. Ils devaient envoyer un mail 10 jours avant la commission de contact et ils envoient les questions ou les remarques à tel ou tel prof ou à tel ou tel département de l'université pour avoir une réponse à donner et pendant les commissions de contact, ils répondaient à toutes les remarques [Retours]. Ils essayaient de faire au mieux pour répondre aux problèmes de chacun [Demande]. Ils sont intéressés par le fait que les étudiants soient bien dans leurs études de pharmacie [Empathie].

C : De quelle façon l'enseignement à distance a impacté cela ? Est-ce que la compréhension des enseignants a été modifiée ?

I : Je dirais pas qu'ils ont fait plus d'efforts. Ils ont pris une conscience que tout le monde n'a pas vécu le confinement de la même manière, donc il fallait être un peu plus indulgent sur certains trucs, mais au final j'ai pas eu l'impression qu'ils aient fait plus d'efforts ou moins d'effort qu'en temps normal [Empathie].

C : Cette indulgence, c'était plutôt lié au côté COVID, confinement plutôt qu'au fait que c'était à distance tu dirais ?

I : Je pense qu'au début, il y a eu un peu le fait de se dire qu'il y a peut-être des gens qui doivent trouver un ordinateur, trouver un endroit où ils peuvent écouter un cours au calme d'autant plus qu'au premier confinement, tout le monde était à la maison [Equipe étudiant]. Au début, ça a été vraiment lié au fait que ça soit des cours à distance et puis après je pense que ça a été principalement dû au confinement et au COVID. Une fois que les cours en distanciel se sont lancés et que chacun a pris son petit train, ça ne rentrait plus en compte dans les soucis de personne [Empathie].

C : Oui, ça, tu as un petit peu répondu déjà en me disant que oui, les profs sont quand même soucieux du bien-être des étudiants ?

I : Je pense qu'ils ont quand même envie que les étudiants soient dans les meilleures conditions pour apprendre. Dans un mois et demi, on est censé être confrères ou collègues donc forcément ils ont envie de nous donner les meilleures bases, les meilleures connaissances [Empathie]. Pour bien connaître un bon pharmacien, il faut bien étudier et être dans des bonnes conditions pour pouvoir bien étudier les cours et que l'encadrement et l'implication de la cellule pédagogique du département est important pour notre formation.

C : Et à distance, est ce que tu trouves qu'il y avait aussi un intérêt des profs à essayer de vous donner aller un peu quand même du plaisir à suivre le cours, à susciter quand même un intérêt de votre part ?

I : Oui, il y avait un peu un côté dépressif à être tout seul et à ne voir personne et même quand les confinements se sont un peu relâchés mais que les cours étaient en distanciel, il y a pas mal de gens qui sont restés chez leurs parents au lieu de prendre un kot [Contact humain]. Les cours ont permis de voir des gens, de parler, avoir un lien avec la vie d'avant, la vie normale. Ouais, je pense que ça joue sur le moral et que si on n'a pas le moral, on n'arrive pas à travailler quoi. On n'arrive pas.

C : Et quelles sont, selon toi, les choses concrètes que les enseignants ont fait pour essayer de susciter chez vous quand même un intérêt ?

I : Nous, ils avaient, pendant le premier confinement ils avaient fait Pharmapéros. Ils ont fait ça 2 fois par promotion. Un soir, ils prenaient tous les bacs 1 à se connecter en même temps sur Teams pour boire une bière tous ensemble, puis après c'était les BAC 2, le jours d'après, c'était les BAC 3. On fait un truc entre nous en distanciel mais qui n'est pas un cours [Contact humain]. Même pendant les cours en tant que tel, les profs posent la question : J'espère que tout se passe bien, bon courage. Des choses qu'ils ne disent pas quand c'est en présentiel [Empathie].

C : Et les Pharmapéros, toi tu appréciais cette démarche là, ça t'a aidé ?

I : Moi, j'y suis allée une seule fois, ça ne m'a pas aidé en tant que tel parce que j'ai très bien vécu le confinement mais j'ai trouvé que c'était une démarche hyper intéressante de la part du département parce que forcément sur une faculté comme en Pharma, où il y a on va dire en moyenne 100 étudiants par promo, j'imagine que sur l'ensemble des promos, tout le monde n'a pas eu un confinement au top et tout le monde ne devait pas forcément avoir le moral mais peut-être que pour d'autres ça a aidé et ça lui a redonné le sourire au moins un peu une soirée. C'est une bonne initiative.

C : Est-ce que l'enseignement à distance a impacté ta motivation ?

I : Le fait de pouvoir faire quand je voulais ce que je voulais, ça m'a plus motivée que de me dire tiens, je vais passer 4h à aller en cours pour écouter ce cours-là, j'avais envie de faire 1h30, je faisais 1h30, j'avais envie de me faire une pause-café au bout d'une heure et demie, j'allais me faire une pause-café, j'avais envie d'aller faire ma sieste, j'allais faire ma sieste. Enfin du coup il y avait plus cette notion de si je vais en cours, je suis obligée de rester tout le temps assise à ma place. En distanciel, j'avais la capacité de me dire, je fais des pauses quand je veux ou alors j'ai envie de faire 10h d'affilée d'un cours pour bien avancer, pour être au taquet dans ce cours-là. Ça m'a permis de m'organiser comme je voulais et c'est l'organisation que je voulais qui me permettait de me motiver à suivre les cours [Gestion du temps] [Méthode de travail].

C : Comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques ? Cette fois-ci, uniquement à distance.

I : J'ai l'impression qu'ils avaient envoyé un message en disant que si on avait un problème particulier, on pouvait les joindre, mais j'ai pas eu l'impression qu'il y a eu une approche personnalisée. Non, pas spécialement.

C : Est-ce que tu as constaté peut-être une différence avec le présentiel au niveau du fait qu'ils voient tes difficultés particulières ?

I : Nous, ce sont quasiment que des cours magistraux, on ne parle pas tant que ça au cours et je pense que les profs, même en présentiel, n'ont pas forcément l'opportunité de comprendre quels sont les problèmes de chacun. Les profs demandaient de mettre la caméra en distanciel, pour un peu voir des têtes pour un peu essayer de voir qui est qui. Mais euh, je pense que s'ils ont retenu 3 têtes, c'est déjà beaucoup. Enfin, c'était pas non plus... J'ai pas eu l'impression que ni en distanciel, ni en présentiel les profs s'intéressent aux problèmes de chacun [Empathie].

C : Comment est-ce que tu évalues en général la volonté, les efforts fournis par les équipes pédagogiques pour répondre aux sollicitations des étudiants ? Donc par sollicitation, j'entends les questions des étudiants, les demandes pour avoir de l'aide.

I : C'est plutôt bien, on a pas mal de profs qui aiment bien faire des questions-réponses en fin de semestre, autant en présentiel qu'en distanciel [Interaction]. Il y a les forums sur WebCampus avec des questions et ils y répondent [WebCampus] [Sollicitations]. Ou alors ils donnent des pistes en disant, si quelqu'un d'autre peut essayer de répondre à cette question. Depuis le début, ils essayaient de nous faciliter la tâche quoi [Efforts].

C : Et au niveau de l'efficacité de ces réponses, est-ce que c'était plutôt rapide ou pas ?

I : Rapide. Souvent les questions-réponses, ils prévoient un jour précis et ils disent 3 jours avant, vous m'envoyez la liste des questions comme ça, le prof a le temps de chercher un peu les slides où il y a la réponse. Sur le forum, ils sont hyper réactifs, c'est quand même assez sympa [Sollicitations].

C : Les réponses étaient quand même assez complètes. Enfin permettait quand même de comprendre ?

I : Quand il y avait des schémas, qui expliquaient, ils essayaient d'en sortir, ils nous donnaient les pistes de réflexion qui permettaient d'arriver à la réponse.

C : Tu répondais pour les cours à distance ?

I : Pour les 2, en présentiel et en distanciel

C : Comment est-ce que l'enseignement à distance a impacté l'efficacité ?

I : Ça n'a vraiment pas du tout impacté parce que les profs ont utilisé la même démarche. Celui qui faisait des séances questions-réponses. Il faisait les séances questions-réponses que ça soit en présentiel ou en distanciel avec la même chose où fallait lui envoyer les questions en avance.

C : Quelles sont les pratiques mises en place par une ou des équipes pédagogiques, juste pour l'enseignement à distance, que tu as particulièrement appréciées ?

I : Moi, je pense que le mieux, ça reste quand même le live enregistré, je trouve que c'est vraiment bien parce que ça permet aux gens d'être cadrés, ça permet de bosser à son rythme [Enregistrement]. Ça permet à celui qui a besoin d'un contact direct avec le prof à poser sa question en live et pas par mail. C'est le mode qui convient le plus à chaque besoin [Format].

C : Quelles sont les pratiques des équipes pédagogiques qui ont nui à ton expérience avec les cours à distance ?

I : Je pense que c'est les slides commentés, parce qu'au final, les slides commentés, ils font que lire les slides mot à mot, ils ne cherchent même pas à donner des explications [Efforts]. En plus et ça nous oblige à attendre un peu plus longtemps parce qu'ils doivent d'abord écrire les slides puis les commenter puis les poster. Alors que les slides simples, ils les postent et c'est bon [Rythme]. Il n'y a pas de lien direct avec le prof si tu en as besoin [Interaction]. Le slide commenté, si le prof a envie d'enregistrer 1h

à la fois et poster les 10h00 d'un coup et il n'a pas l'impression d'avoir tout donner d'un coup mais nous on reçoit tout au même moment donc je pense qu'il n'y a aucun avantage à faire des slides commentés [Format].

C : Est-ce que tu peux décrire les caractéristiques d'un cours soit que tu as eu la chance de suivre, soit que tu imagines dans ta tête qui selon toi offre vraiment un enseignement à distance de qualité ?

I : Le prof poste ses slides au moins deux jours avant le cours. Soit il pose tout d'un coup où petit à petit mais au moins deux jours avant la matière qui sera vue à la séance [Rythme]. La séance, c'est un cours en distanciel en direct et enregistré. Et le prof fait régulièrement des points avec l'ensemble de la promo, soit en faisant une séance questions-réponses ou un Wooclap pour voir quels ont été les points qui ont été plus ou moins bien compris parce qu'en distanciel c'est un peu moins facile de voir si la matière a été bien comprise ou pas [Interaction] et son examen est cohérent avec ce qu'il a fait tout au long de son cours [Engagement].

C : Dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de tout ce dont tu viens de me parler, donc de ton opinion, des difficultés que tu as rencontrées vis-à-vis des cours à distance ?

I : Je pense qu'au début, elles n'en avaient aucune notion puisque en fait ça a été les retours des gens qui ont fait que les choses ont changé parce qu'il y a quand même eu des changements au fur et à mesure des cours à distance donc je pense qu'elles ont eu à la base aucune notion, mais que, ces commissions de contact, même dans les Pharmapéros, ils demandaient « est-ce qu'il y a des choses avec lesquelles vous avez du mal ? » , « est-ce qu'il y a des choses que vous aimeriez qui changent », ce qui permet d'avoir une discussion directe, sans passer par les délégués et que, petit à petit, et ils ont réussi à modifier certains trucs [Demande], ça a été quand même suffisamment bénéfique [Retours]. Ça m'étonnerait qu'il n'y ait plus aucun cours en distanciel dans les prochaines années en Pharma. Il y a quand même des trucs où ils se sont rendu compte que c'était bien pratique et bien ficelé. Que ça ne peut que s'améliorer.

C : Tu as dit quand même qu'il y avait certaines choses qui n'avaient, même avec les retours des étudiants, qui n'avait pas changé et qui n'allait sûrement pas changer à l'avenir, est ce que tu penses que c'est plutôt le souci qu'ils ne sont pas au courant du tout du fait qu'il y a un souci ou qu'ils n'ont pas les moyens ?

I : On leur a dit aux profs que les slides commentées, c'était pas dingue mais que si le prof en question n'a pas envie de faire de cours en présentiel et veut faire des slides commentés, on n'a pas le droit de changer son mode d'enseignement. Donc tant que le prof décidera de faire son cours comme ça, et en plus maintenant qu'il a enregistré une fois est ce qu'il aura envie de le réenregistrer une 2e fois. Non, tant que son cours change pas et que c'est le même prof, s'il a envie de le faire comme ça, il le fait comme ça [Demande] [Retours]. On est aussi grand, majeur et vacciné et dans la vie on n'a pas toujours tout ce qu'on veut comme on veut [Atténuation].

Annexe Q.1.3 - Retranscription de l'interview de l'étudiante D

Interview réalisée le 7 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiante D, l'interviewée

I : Je suis en droit, je suis en bac 3 à l'UNamur, c'est ma 4e année parce que j'ai raté ma première déjà. Donc je suis en bac 3 et j'ai 70 crédits à passer, donc normalement l'année prochaine je serai toujours en bac 3 et je ne vais pas prendre mon master et j'ai 21 ans.

C : Ma question suivante, c'était justement savoir un peu, qu'est-ce que tu as eu comme cours à distance ? Donc j'imagine que la toute première année tu étais en bac 1 ?

I : Oui, quand on est passé, mais c'était ma 2e bac 1.

C : OK, oui, là, tu as eu tout à distance je suppose qu'il n'y avait pas trop le choix ?

I : Oui, à distance.

C : L'année passée, du coup, à partir d'octobre, plus ou moins tout à distance ?

I : Oui

C : Et cette année, est-ce que tu as encore eu des cours à distance ?

I : Non, à part quand les profs sont malades ou quoi, on passe à distance, ou quand il y avait encore des cas contacts pour rester encore à la maison, qu'on était cas contact. 2 ou 3 fois.

C : Quels types de cours tu as eu ? Est-ce que tu as eu des TP, des cours de langues à distance ou d'autres types de cours ?

I : Ouais donc j'ai eu tous mes cours basiques en Droit et j'avais deux de langues, j'avais néerlandais et anglais. De ce que je me souviens, Néerlandais, c'était plus un cours magistral tandis qu'en anglais, c'était vraiment une discussion. Du coup, c'est Teams. Et j'ai eu des TP à distance, mais franchement, je suis quasiment sûre, par contre, à la fin du Q2, on pouvait venir assister au dernier TP en présentiel, parce que ça avait relâché un peu les mesures et j'ai suivi un ou deux TP en présentiel à la fin du cours.

C : Rien d'autre comme type ? Je sais pas, type projet ou quoi ? Je sais pas si vous avez ça des...

I : Non, c'est plus en méthodo, on doit faire une sorte de travail et c'était à distance. Donc en fait, c'est méthodologies de travail, donc on nous apprenait certaines choses par rapport aux lois, l'usage des lois, et cetera. Et donc c'est vraiment cours magistral. Mais on avait une partie, on devait rédiger un travail. On appelle ça travail de méthodo, et c'est vraiment, ça ressemble vraiment à un TFC, genre 10 pages sur un sujet, et on avait des corrections. En fait on était un groupe de 10, on avait un assistant qui nous était assigné, pour ces 10 personnes dans toute la Fac. Et du coup, cette personne, enfin cet assistant-là faisait des réunions où il corrigeait, il faisait des corrections d'ensemble et après on une seule personne restait dans la salle et recevait une correction individuelle de son travail.

C : Ok, donc je vois un peu ce que tu as eu comme cours. Au niveau de la méthode, tu as eu plutôt quoi ? Des vidéos préenregistrées, des cours en live, autre chose ? Pas la première année de COVID, ça, je m'intéresse pas trop à la première année, donc tu peux répondre pour juste l'année passée.

I : Pour juste l'année passée, je crois qu'on a vraiment eu que du live et peut être de temps en temps des vidéos. Mais sinon, c'est vraiment beaucoup de Teams pour quasiment tout. Il y avait juste si on avait des questions, par exemple, il y a les permanences des profs, parfois on pouvait téléphoner [Sollicitations].

C : Ah oui, OK.

Est-ce que tu avais eu des expériences antérieures avec l'enseignement à distance avant la pandémie ?

I : Franchement, je ne connaissais même pas à Teams avant.

Parfois, on fait des modules d'auto-apprentissage, et en fait c'est des slides commentés, ou des vidéos à regarder, et on doit apprendre la matière par nous-mêmes. Voilà, j'ai eu des parties de matière comme ça, vraiment un 20e de la matière toute seule, et c'est jamais un apprentissage global, c'est vraiment une toute petite section d'un chapitre.

C : Une question un peu plus générale : Quelle est ton opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : Mais moi, ça ne me dérangeait pas [Général], c'est voilà, c'est compliqué parce que moi je n'habite pas Namur, donc je suis à l'UNamur, mais j'habite à une bonne quinzaine de kilomètres de Namur et c'est vraiment la campagne ici. Et parfois ça m'arrangeait quand même de ne pas avoir à partir [Déplacement]. Mais surtout quand c'est 2h00 de cours, par exemple sur la journée. Juste faire l'aller-retour, c'est vraiment contraignant parce que je perdais 2h pour 2h00 de cours. Et du coup voilà, mais le fait de ne pas pouvoir bouger, avoir l'occasion de pouvoir ne pas y aller, ça, c'était vraiment bien [Gestion du temps].

C : Donc là c'est un avantage. Est-ce que tu penses à des désavantages ?

I : En fait, le truc c'est que je trouvais que les profs ont souvent des gros auditoires en Droit. Mais malgré ça les profs interagissaient avec les étudiants. Et sur Teams en fait, là il n'y a personne qui ouvrirait jamais sa caméra. On était 200 connectés sur l'appel, et c'était vraiment calme, tout plat, ça ressemblait vraiment à une vidéo qu'on ne pouvait pas mettre sur pause [Format]. Le manque d'interaction, c'était vraiment pesant parfois [Interactions].

C : D'accord, et donc c'est plutôt dû aux étudiants qui n'osaient pas aller prendre la parole et c'était plutôt dû aux enseignants qui ne faisait pas l'effort de poser des questions ?

I : En fait, il y avait un peu des deux, il y avait des profs qui avaient complètement abandonné l'idée d'interagir avec les étudiants. Mais c'est vrai qu'il y a eu quand même pas mal de fois où les profs demandaient : « Vous en pensez quoi ? Ou quelqu'un a une anecdote ? ». Enfin, petites questions qu'on pose en auditoire. Et que là, personne répondait parce qu'il n'y avait pas ce regard, où tu te sens obligé de répondre, tu pouvais faire semblant de ne même pas être derrière ton PC. Il y avait un peu des deux [Interactions].

C : Oui, je vois, on a eu la même chose. Du coup, oui, je vais rentrer un peu dans les questions plus spécifiques. Avant ça, je dois préciser une ou deux choses. Oui, quand je parle d'un cours, je parle vraiment de la matière sur toute l'année, avec l'examen compris. Et quand je parle d'une séance de cours, normalement j'essaie de dire séance de cours.

Et aussi au niveau du vocabulaire. Si j'utilise le terme « équipe pédagogique », par-là, j'entends pour la plupart des cours, peut-être tu as un prof qui donne le cours. À ce moment-là, c'est lui l'équipe pédagogique, même s'il n'y a qu'une personne. Mais des fois, je dis « équipe pédagogique » parce que tu as des cours qui sont donnés par plusieurs enseignants. Il y en a un qui donne un chapitre et l'autre par un autre, ou tu as aussi les assistants pour les TP qui sont repris dedans. Donc c'est vraiment toutes les personnes qui, pour un cours, délivrent la matière. Voilà, mais parfois ça peut n'être qu'une seule personne, si c'était juste un prof.

Donc voilà première question : Quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ? Comment un cours à distance à l'UNamur devrait être selon toi ?

I : Pour moi, je trouve que... Enfin je sais pas si au niveau respect... en Droit on parle toujours respect de la vie privée et tout ça, mais pour moi je pense que la meilleure chose aurait été d'obliger tout le monde à allumer sa caméra. Parce que on se met tous sur le même palier. Mais bon, il y a des gens qui n'en avaient pas, enfin qui n'avait pas de caméra. Ils ont dû se débrouiller aussi. Puis on voit quand même l'environnement derrière, même si on peut flouter [Sécurité].

Moi, ça ne me dérange pas comme tu vois, et je pense que quelque chose comme ça, on serait obligé de tous se voir. Une mise en place de quelque chose comme ça. Et enfin, je ne pousse pas à donner trop de boulot aux profs, mais je pense que des si c'est pas ça, alors, des groupes plus restreints. Parce que nous, comme dans les auditoriums, on était 2 à 3 cents connectés parfois sur l'appel, et comme personne n'allumait sa caméra... Mais je pense que c'était aussi ça : personne n'allumait sa caméra sur 300, alors que mes cours d'anglais quand on était 15, on allumait notre caméra et on faisait parler. Donc soit l'un, soit l'autre [Interactions]. Et en live, parce que vraiment, les vidéos et tout ça, ça tue toute l'humanité qu'on peut avoir, le social dans un cours [Contact humain] [Format].

C : Pas d'autres attentes spécifiques ?

I : Des horaires bien définis par exemple [Engagement], comme les cours, que ce que ça ressemble le plus possible à des cours en vrai [Modalités].

C : D'accord, tu as rencontré des cours où tu as eu justement ce souci d'horaire qui n'étaient pas respectés ?

I : Pas spécialement. On avait cours à la bonne heure, sauf quand ils faisaient des vidéos. Alors là, ils les postaient un peu quand ils voulaient [Respect]. Mais alors, comme on était déjà quasiment confiné chez nous, je trouve qu'on perdait des repères dans une journée, quand on faisait des vidéos. Il fallait dire soi-même : à 14h c'est censé être le cours. Alors je m'y mets, mais jamais de la vie... [Rythme] [Format]

C : Oui, c'est pas évident.

Alors, ma question suivante : Dans quelle mesure du coup, tes attentes ont été comblées ? Là tu m'as un peu répondu pour ce truc-là je l'avoue. Mais dans quelle mesure, ton expérience de l'année passée, a comblé tes attentes ?

I : Je crois que c'était beaucoup mieux que la première année parce qu'on a abandonné tout ce système de vidéo, en tout cas le plus possible [Format] et on avait les bonnes heures [Respect]. Mais encore une fois, il y avait tout ce problème de : le prof qui parlait à du vent en fait, parce que c'est comme s'il n'y avait personne d'autre derrière la caméra et je n'ai jamais pris la parole non plus, donc je sais que c'est pareil pour tous les étudiants. Je sais pas, mais je trouve qu'il n'y a rien qui a été fait pour attirer l'étudiant pour prendre la parole [Interactions] [Attractivité].

C : D'accord, donc, il y a vraiment quasiment pas de cours où on t'obligeait à mettre ta caméra ?

I : Aucun cours. Je sais que le cours d'anglais, comme c'était très interactif, elle demandait et quasiment tout le monde l'a fait. C'est plus un effet de groupe, du coup qu'on s'est habitué à le faire à chaque séance. Mais on n'a jamais été obligé de la mettre [Interactions].

C : Alors je vais passer à ma thématique suivante, qui est les plateformes de cours. Alors je vais te demander quelles plateformes tu as eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ? Donc par plateforme de cours, j'entends, soit les plateformes pour communiquer, type Skype, Teams et cetera... Ou les plateformes pour partager du contenu comme WebCampus ou encore les plateformes type

Wooclap pour réagir dans les cours ? Voilà, qu'est-ce que tu as eu l'occasion de d'utiliser l'année passée ?

I : Mes cours étaient tous donnés sur Teams. S'il y avait des vidéos en général, c'était sur WebCampus. Si c'était un système de vidéo.

Et hum. Et en effet, comme pour les cours en présentiel, il y a des profs qui sont habitués à utiliser Wooclap et qui vont continuer à l'utiliser à distance, c'est cool, ça crée beaucoup d'interaction du coup [Interaction] [Wooclap].

C : Comment est-ce que tu évalues ces plateformes de cours ? Donc on peut peut-être commencer par Teams. Quel est ton opinion ?

I : Je trouve que je ne connais pas d'autres plateformes qui pourraient être mieux pour les Lives.

Ce que je sais qu'au niveau de la sécurité des données, c'est pas mal Teams comparé à Zoom où on a entendu plein de trucs de problème de sécurité de données [Teams] [Sécurité].

C : C'est important pour toi cet aspect sécurité ?

I : Ben, c'est parce que je crois qu'il y avait des personnes qui arrivaient à infiltrer les réunions et genre avoir l'enregistrement, genre à voir ton image. Et c'est un peu bizarre comme truc et du coup c'était pas un climat où tu es à l'aise non plus. En même temps je n'ouvrais pas énormément ma caméra. Je sais qu'il y a ça, donc c'est toujours plus simple. C'est un environnement qui est meilleur si les sécurités sont faciles, si les données sont en sécurité [Teams] [Sécurité].

Mais oui, mais Teams ça fait énormément bugger mon PC donc je sais que si là maintenant, je dois ouvrir à une page Internet et aller chercher quelque chose dedans, dans 10 minutes j'y suis encore. Alors comme mon PC, il a 2 ou 3 ans, je ne fais rien de bizarre avec, il va vraiment très bien, c'est vraiment Teams qui fait bugger mon PC donc. C'est juste ça, si je vous prends une note ou quoi ou aller vite chercher un... ou même du coup utiliser Wooclap en même temps, c'est impossible [Teams].

Et voilà, WebCampus, ça va, sauf quand il y avait les problèmes, parfois il y a eu des problèmes, il y a trop de gens sur le site, sur la plateforme. Au début, ils ont dû augmenter la capacité de WebCampus plusieurs fois. Mais après ça a été je trouve, plus trop de problème [WebCampus] et Wooclap, j'ai toujours bien aimé [Wooclap].

C : Les profs l'utilisaient bien ? Plus dans la façon dont les profs l'utilisaient ?

I : Ouais, c'est ça. Ça rendait au moins un peu d'interactivité dans les cours.

C : Ma question suivante est un peu en lien avec celle-là : comment évalues-tu la façon dont les équipes pédagogiques ont utilisé ces plateformes ? Donc tu l'as dit pour Wooclap, donc on va pas revenir dessus. Peut-être la façon dont les profs utilisaient WebCampus. Est-ce qu'ils savent tirer parti des avantages ?

I : Oui parce que je pense qu'ils ont commencé à créer un peu des quizz en ligne, pour qu'on puisse s'exercer. Parce que d'habitude, on vous fait des exercices pour les cours. Là plutôt faire des exercices : ils préparaient des QCM par exemple sur WebCampus, et on pouvait poser des questions au cours d'après, si on avait encore des questions [WebCampus]. Si on ne comprenait pas notre faute, et cetera... Donc ça, c'était sympa [Efforts].

C : Et c'est quelque chose qui était propre au distanciel ?

I : Je sais qu'on a déjà eu une fois des QCM mais je pense que ça a augmenté en tout cas avec le distanciel [WebCampus].

C : Oui, du coup je te demandais la façon dont ils utilisent WebCampus, je ne sais pas si tu penses à autre chose dans la façon dont ils l'utilisaient dans la structure des cours, et cetera... Si c'était bien ou pas ?

I : Ben en tout cas le reste, ça n'a pas trop changé du présentiel. Les slides publiés...

C : Enfin, c'est pas grave. Des fois tu peux me parler de quelque chose, s'il y a eu un souci ou quelque chose qui est très bien et que tu apprécies. C'est pas parce que c'est aussi le cas en présentiel, tu peux quand même l'évoquer. Ça m'intéresse aussi à ce niveau-là.

I : Ce n'est pas que bien ou pas bien, c'est juste qu'ils ont sur WebCampus, il y a juste un peu au niveau des exercices qu'ils proposaient, qui a changé, sinon le reste c'était comme d'habitude. En Droit du coup, des législations supplémentaires, des jurisprudences supplémentaires pour s'exercer. Ça, c'est tout le temps [Support d'apprentissage]. Et voilà, il y a aussi une sorte de partie forum ou on pouvait poser nos questions, et ça, c'est toujours, que je sois en présentiel ou en distanciel, ça a toujours été utilisé [WebCampus] [Sollicitations].

C : Et dans la façon dont les enseignants utilisaient Teams, comment est-ce que tu évalues leur façon de l'utiliser ?

I : Je pense que ça allait, il y avait juste parfois, ça posait problème dans le son. Enfin, quand il y a des problèmes de connexion, mais ça je pense que ça arrive à tout le monde d'avoir un problème de connexion donc c'est pas un problème [Atténuation]. Il n'y a pas eu une prof qui n'a pas voulu modifier sa connexion toute l'année [Equipement enseignant]. Il y avait toujours le problème de ceux qui lançaient plusieurs réunions en même temps. Ça mettait 10 ans à tous se retrouver dans la même réunion [Teams]. Mais sinon ça allait.

C : Pour la plateforme WebCampus, vu que c'est la seule où on a un impact dessus. Quelle amélioration au niveau de son utilisation par les profs, de son design, de son contenu, ou encore de ses fonctionnalités penses-tu qu'il devrait être envisagé ?

I : Je trouve que ça va mieux, parce que vraiment moi, il y avait le problème ou ils ont dû augmenter plusieurs fois la capacité en même temps sur WebCampus de personnes qui se trouvaient en même temps, parce que parfois c'était vraiment embêtant.

C : Pas de fonctionnalités supplémentaires que tu aimerais qui soient intégrées ? ou les profs qui l'utilisent différemment ?

I : Ben non. Enfin, il y a toujours des profs qui n'aiment pas, qui ne veulent pas apprendre à se servir d'internet et du coup, je trouve qu'ils ne mettent pas assez sur leur cours [Compétence] [WebCampus]. Mais j'ai des profs, ils mettent absolument tout sur WebCampus, et c'est génial [WebCampus] [Support d'apprentissage].

C : Alors, question suivante : Est-ce que tu peux me parler d'une expérience positive en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces plateformes de cours ? Donc, vraiment une expérience en particulier, positive avec l'utilisation de WebCampus ou de Teams ou de Wooclap ?

I : Je n'ai pas une anecdote, mais je sais que par exemple, comme j'ai parlé de mes cours d'Anglais, ça c'est vraiment un moment que je ne loupais jamais, parce que je voyais les gens qui étaient dans mon groupe parce que tout le monde a laissé sa caméra allumée et on prenait tous la parole à tour de rôle parce que de toute façon, on savait qu'on allait être interrogé si on ne disait rien [Décrochage]. Donc on prenait toujours la parole et c'était 2h où je savais que j'étais en cours avec des vraies gens qui parlaient. C'était chouette [Contact humain] [Interactions]. Et en fait, parfois, elle créait, on appelle ça « des salons » dans les trucs Teams, et en fait à 3-4 personnes, on devait préparer un exercice et après le présenter. Ou elle nous faisait faire des préparations en anglais et tout ça c'était vraiment cool. C'est ce

qu'on aurait vraiment fait en présentiel en fait. Ça ressemblait vraiment énormément au présentiel et voilà [Modalités].

J'ai genre une anecdote par rapport à... je sais pas si tu connais Kahoot ? Mais ça, c'était avant le présentiel, mais je sais qu'elle a continué à faire ça : je sais qu'une prof de première BAC, elle faisait toujours un Kahoot en début de cours, et il y avait un classement, et la première personne, genre, recevais un cadeau débile, genre un pin's ou un truc comme ça. Mais ça nous poussait à étudier pour le cours d'après, vraiment, en plus tu es en première, donc c'était vraiment cool. C'était en fait 10 minutes, au-delà des 10 premières minutes du cours. Et du coup, ça mettait tout le monde de bonne humeur [Kahoot].

Mais du coup, moi j'avais réussi avant le COVID donc je sais pas si elle a continué à faire ça, mais ça, c'était vraiment une bonne utilité.

C : Est-ce que tu pourrais me parler du coup de l'inverse ? Est-ce que tu pourrais me parler d'une expérience négative en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces plateformes de cours ? Oui peut-être plus dans la période, donc l'année passée à distance. Un souci que tu as rencontré ?

I : Oui, l'année passée en fait, j'ai l'impression qu'on avait vraiment réglé les problèmes au niveau technique qui m'avaient vraiment énervée ! [WebCampus]

Non, j'ai eu des cours vraiment, où le prof ne regardait même pas son PC et personne ne réagissait, et c'était comme ça pendant deux heures. Mais bon, je pense que c'est à peu près la même chose qu'il aurait donné en présentiel. C'est plus une accumulation des choses qui rendait ça problématique, qu'une mauvaise utilisation particulière [Interactions].

C : Alors je passe au thème suivant. Alors ma question, c'est cette fois : en considérant tous les cours que tu as suivis à l'UNamur, donc pas seulement les cours à distance mais vraiment tous ton cursus. Comment est-ce que tu évalues les supports d'apprentissage qui sont mis à disposition par les équipes pédagogiques. Donc par support d'apprentissage, j'entends slides, syllabus, vidéos, vraiment tout ce qui est mis à disposition.

I : Ben je trouve que, encore une fois, ça dépend des professeurs. Parce que j'ai vraiment des exemples de profs qui vont mettre tout pour que, si tu as une question, tu puisses te débrouiller seule. Mais en même temps, ils sont là au cas où si vraiment tu n'as pas trouvé la réponse [Sollicitations] [Efforts]. On a des slides, on a comme je t'ai dit des lois complémentaires pour retrouver et même parfois, en fait, on a un énorme Code Bac et parfois, c'est compliqué de retrouver une loi, donc ils postent juste la loi toute seule, que tu pourrais imprimer par exemple, pour pas avoir à chercher. Ils mettent des vidéos YouTube qui expliquent certaines choses [Supports d'apprentissage]. Je sais que des profs en première, avaient des assistants qui ont créé eux-mêmes des vidéos YouTube explicatives. Je crois même l'année passée en fait. Oui, j'ai un cours de bac 2 qui faisait ça aussi : l'assistante avait fait des vidéos. Je me rappelle, je crois que c'était sur fond vert et on la voyait juste parler devant un truc. C'était hyper drôle [Format]. Donc je pense que certains utilisent vraiment bien le distanciel, même si c'est en présentiel.

Oui, il y a les outils. Mais parfois il y a des profs où leur page WebCampus, c'est blanc de blanc et si tu as une question, il faut les joindre et même parfois, ça c'est compliqué [WebCampus] [Sollicitations].

C : Du coup, j'avais des petites sous questions pour te demander les supports, donc les supports d'apprentissage. Dans quelle mesure tu trouvais qu'il y avait toujours ce dont tu avais besoin qui était disponible ?

I : Parfois c'est vraiment compliqué oui, il n'y avait vraiment rien.

C : Est-ce que c'était plutôt des exceptions ? Ce prof-là qui ne mettaient pas grand-chose ou est-ce que c'est plutôt quand même assez récurrent ?

I : Je réfléchis à peu près aux cours que j'ai eu.

Non, je pense que c'est quand même une minorité, mais ça ne concerne pas qu'un seul prof sur mes 3 années d'études. A chaque quadri, il y avait bien au moins un prof qui ne proposait rien [\[Support d'apprentissage\]](#).

C : Donc pas assez de contenu. Et au niveau de la structure et de l'accessibilité, est-ce que les supports d'apprentissage étaient facilement... Tu t'y retrouvais facilement, pour y accéder ?

I : De toute façon, tout est toujours sur WebCampus, et s'il renvoie à d'autres sites, il y a le lien donc c'est clair [\[WebCampus\]](#) [\[Support d'apprentissage\]](#).

C : Et en termes de contenu, vraiment des supports d'apprentissage, donc le contenu des slides en eux-mêmes, des syllabus et cetera. Qu'est-ce que tu en penses, comment tu l'évalues ?

I : Ça va, ça change de prof en prof.

La plupart du temps, nous en Droit, on a quand même des syllabus assez complets. Mais c'est vrai en fait, plus on avance dans les années, moins il y a de syllabus, donc là par exemple en bac 3, je dois souvent trouver des synthèses, des notes de cours des années précédentes que moi je vais compléter parce que je ne sais pas noter tout le cours comme ça. Il y a un prof cette année qui proposait ni cours ni slide. Et ça, c'est un peu compliqué.

Sinon franchement, je crois que c'est ma première fois que je n'ai pas de slides. Oui, il avait son micro et il se balade. C'est plus un show.

C : Comment est-ce que l'enseignement à distance justement a impacté ces constats-là ? Est-ce que la structure des contenus a changé ? Est-ce que la quantité de contenu a changé ?

I : J'ai comme l'impression que maintenant, il y en a plus. Qu'ils se sont un peu habitués à donner pour que les élèves puissent se débrouiller le plus possible par eux-mêmes. Oui, je pense qu'en général ça s'est quand même amélioré, j'ai l'impression qu'il y a beaucoup, enfin que je vais beaucoup plus sur WebCampus, plus se faire des tests et chercher des informations maintenant que quand j'étais en première et que j'avais pas le distanciel [\[WebCampus\]](#) [\[Support d'apprentissage\]](#).

C : Plus de contenu alors.

Ma question suivante : quelle est ton opinion vis-à-vis de cette évolution ?

I : C'est très bien. Je ne vais pas toujours tout voir non plus, mais je trouve que c'est mieux d'avoir de trop, parce que chacun a des questions différentes sur la matière et il en faut pour tout le monde [\[Support d'apprentissage\]](#).

C : Bon, je passe au thème suivant : En considérant toujours l'ensemble des cours, que tu as suivi à l'UNamur, quelle est ton évaluation des équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupations pour les étudiants ?

I : Ça va, je pense que ça va dans notre unif. Si je peux entendre des potes qui sont à Louvain ou à Bruxelles, la communication avec les équipes pédagogiques ou même l'administration, ça, je sais que c'est une catastrophe. Même si par chez nous, c'est pas non plus parfait. Mais je pense qu'on est quand même mieux qu'ailleurs en tout cas à l'UNamur [\[Information\]](#).

Je pense qu'ils apprennent aussi de leurs erreurs, parce que le confinement c'était... Ils avaient toujours l'habitude de le faire en présentiel, et donc ils savaient pas comment s'y prendre, et je pense qu'ils ont vraiment tout fait pour s'améliorer. J'ai pas un prof en tête ou quelqu'un de l'équipe qui s'est dit « non, je ne réfléchis pas à d'autres manières de présenter mon cours, de m'adapter à la situation » [\[Modalités\]](#) [\[Efforts\]](#).

C : D'accord, et comment tu évalues un peu l'empathie des profs pour les étudiants ?

I : Ça dépend un peu parce que on en parle parfois avec un de mes potes qui arrête le droit après qu'il ait fini le bac, parce que il trouve un peu que de notre faculté, déjà de nous, on est considéré comme un peu hautain, c'est un peu le stéréotype qu'on a, et c'est vrai que certains profs sont un peu l'illustration même de ça. Parfois, on peut avoir peur de les approcher. Il faut vraiment passer par les assistants qui sont eux-mêmes occupés parce qu'ils ont d'autres choses à faire [Sollicitations]. Il y a parfois le jour et la nuit, mais en général, ça va quand même [Attitude].

C : Ok, et du coup, comment est-ce que le l'enseignement à distance a impacté ça ? Est-ce qu'ils se sont montrés plus empathiques ou moins empathiques envers les étudiants ? Plus préoccupés ?

I : Je pense quand même qu'ils sont plus préoccupés avec la période qu'il a eu [Empathie]. Encore une fois, si je réfléchis à mes profs, je ne pense pas qu'il y en a un où je me suis dit : impossible de le joindre. Si, peut-être un en fait ! Enfin voilà, il y en a qu'on ne change pas, non plus [Sollicitations] [Attitude]. Mais en règle générale, je trouve qu'ils ont quand même mis le plus possible en œuvre pour essayer de s'adapter pour les étudiants, pour le bien-être des étudiants [Empathie].

C : Encore une fois, justement, tu viens un peu de répondre à ma question suivante : selon toi, quels sont les éléments qui préoccupaient réellement les équipes pédagogiques ? Donc vraiment ici, je suis toujours juste à distance. Quel était leur objectif vis-à-vis des étudiants ?

I : Ils ont été toujours tiraillés entre le problème de triche et le bien-être les étudiants. [Empathie] [Evaluation] Parce que, vraiment, je sais que on a eu de la chance, parce qu'on a pas eu ce fameux programme qu'on va installer sur nos PC comme en haute école par exemple ou à Louvain-la-Neuve, où ça infiltrait la caméra et ça prenait des photos de toi pendant tous les examens. C'est des trucs de malade mental ! [Evaluation] [Sécurité] Mais par contre, j'ai déjà eu, je pense particulièrement aux examens, j'ai déjà eu les nerfs après un examen, parce que je pouvais bosser à fond, ils ont décidé de pas nous surveiller par Teams, mais par contre on avait 10 minutes pour répondre et nous c'est des questions très très ouvertes en Droit et parfois on a quatre pages de réponses. Et en fait, 10 minutes, c'est à peine le temps pour lire la question. Donc c'était vraiment compliqué. C'est vraiment être un robot et recracher la matière, je pouvais même plus dire après l'examen ce que j'avais lu et répondu tellement ça allait trop vite. Du coup, il y avait juste ce problème-là, ils ont tellement peur de la triche que parfois ils ont un peu gâché les examens [Evaluation].

C : D'accord, ça a créé beaucoup de stress pour toi ou comment tu t'es sentie face à ça ?

I : Comme le fait de savoir que c'était un examen, enfin, c'était un cours quand même qui comptait, beaucoup rataient. Je m'étais donné à fond. J'avais suivi absolument tous les cours et tout et j'étais quand même stressée alors que je savais que si c'était en présentiel, j'aurais pu y aller tranquillement. Mais le fait que ce soit distanciel et qu'il a décidé de pas nous surveiller et que du coup, il a décidé de dire : du coup c'est 10 minutes pour remettre ta réponse. Là, ça m'a vraiment stressée [Evaluation] [Difficulté].

C : D'accord. Et ce cas-là, de rendre les examens plus stressants via diverses méthodes pour éviter la triche, est-ce que c'est quelque chose que, enfin ici tu as l'air de parler d'un cours en particulier, est-ce que c'est quelque chose que tu as rencontré dans de nombreux cours ou c'est vraiment encore une exception ?

I : Mais je trouve que y a quand même eu pas mal d'examens plus difficiles [Evaluation] [Difficulté]. En fait, j'ai l'impression que la difficulté n'est jamais restée la même avec les examens. J'ai eu un cours par exemple, parce que moi, du coup j'ai fait deux premières, donc j'ai pu un peu comparer, et j'ai un cours que je pensais jamais réussir en BAC1, et du coup j'ai raté toute ma première et ça a été super facile parce qu'il l'a rendu à cours ouvert et il ne surveillait même pas, c'était un don de Dieu, cet examen [Evaluation] [Difficulté].

Et comparé, j'ai eu aussi ce genre d'examen. Alors j'ai eu un autre examen qui, on l'a eu en oral, et moi, je suis quand même très stressée pour les oraux et enfin, c'était compliqué parce que même en oral, ils avaient peur de la triche, donc nous, on a droit à notre Code Bac pour les lois et tout, mais problème, c'est que je te dis, il est vraiment genre comme ça [très épais] ! Donc j'étais en plein oral et je demande pour aller voir dans mon code, et elle me dit clairement : ça ne se prête pas à la question. Alors que pour un examen écrit je vais voir dans mon code quand je veux. Pas si elle l'a décidé ou pas donc. Ça me rassurait de prendre le temps de réfléchir voilà et du coup, ça me stresse encore plus [Evaluation] [Difficulté]. Donc voilà, il y a quand même eu des examens plus difficiles et des examens beaucoup plus faciles [Evaluation] [Difficulté].

C'est vraiment la difficulté en tout cas, des examens n'est jamais restée la même. Soit ils ont complètement abandonnés et ils ont décidé de dire : si vous décidez de tricher entre guillemets, parce que c'est censé être à cours fermés, mais on ne vous surveille pas. Donc, si vous décidez de faire à cours ouverts, c'est votre problème, après vous n'aurez pas les capacités plus tard. Et c'est vrai certaines choses. Des trucs, c'est tout con, on devrait quand même avoir notre cours, même en présentiel, je trouve. Mais il y a des choses, comme l'économie, où il faut connaître et rien à faire et du coup, ils ont décidé de nous faire confiance parfois [Evaluation].

Et certains, mêmes surveillés par Teams. Je sais que un de mes potes, pendant son examen écrit, on pouvait avoir notre code, vu que c'est un examen écrit. On a besoin de lois, et cetera.. et du coup elle lui a envoyé un message sur Teams pendant examen en mode : Monsieur machin, il me semble que vous regardez bien beaucoup votre bureau ! Et ça met une pression pas nécessaire du tout pendant un examen. C'est déjà assez compliqué comme ça [Evaluation].

C : Et au niveau des cours, est-ce que tu trouves qu'il y avait une préoccupation des enseignants pour le côté : allez, on prend du plaisir à suivre le cours, on a un intérêt pour la matière ou pas ?

I : Certains profs qui sont connus pour avoir la bonne humeur constamment, ont essayé de garder ce petit truc là : « allez, on s'accroche » [Empathie]. Mais le problème c'est qu'encore une fois il n'y a pas d'interaction, donc, parfois même les profs en avait marre [Interaction], mais je pense qu'ils ont essayé de faire au mieux pour nous quand même, ça se ressentait qu'ils essayaient de faire au mieux pour nous [Effort] [Attitude].

C : Comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques ? Toujours vraiment juste à distance.

I : Franchement, j'ai l'impression que dans les grosses facultés qui sont en présentiel ou à distanciel, l'individualité de chaque étudiant, c'est pas trop la préoccupation. La grosse différence entre l'unif et la haute école, de toute façon, c'est qu'ils ont pas le temps [Empathie] [Temps]. Enfin si, il y a les permanences, on peut essayer. Ça quand même, on avait des permanences, comme je l'ai dit, on pouvait téléphoner [Sollicitations].

C : C'est quelque chose que vous aviez aussi en présentiel, les permanences ?

I : Oui, on a toujours fait des moments.... Tous les mardis, tous les jeudis à 14h, on pouvait aller sonner à tel bureau, et à poser ses questions, c'était à peu près pareil par Teams [Sollicitations].

C : Comment l'enseignement à distance à impacté ta motivation ?

I : C'était pas top. J'étais pas trop, trop motivée. Que ce soit pour déjà me mettre derrière mon PC convenablement à mon bureau. C'était un peu compliqué. Et puis même quand je suivais le cours, je trouve que quand tu as un auditoire, je trouve que t'accroche mieux, et en plus, t'as quand même pas mal de profs, c'est nous qui veulent pas qu'on soit sur nos GSM en cours, et ça, c'est des trucs qu'à distance ils pouvaient pas contrôler. Donc moi je partais rapidement sur Tik Tok du coup. C'est vrai que micro et caméra fermés, c'est vrai que je partais un peu dans mes pensées et voilà. Donc au niveau

vraiment de la motivation des cours et puis je trouve, il y a quand même en général : Le distanciel a fait que j'arrivais moins à me mettre à : allez, j'étudie. Genre, un blocus en distanciel, c'était compliqué. Enfin moi qui ai l'habitude d'aller à la bibliothèque et cetera... À se motiver, s'auto-motiver toute seule, c'était compliqué [Décrochage] [Méthode de travail].

C : Comment est-ce que tu évalues la réponse des équipes pédagogiques à ces changements justement, à ta baisse de motivation ?

I : Franchement au niveau de la baisse de motivation, je trouve qu'ils ont rien... Je trouve que, je pense, qu'ils ne pouvaient pas imaginer à quel point ça pouvait nous impacter au niveau psychologique le distanciel. Je sais, ils disaient : « c'est dur pour tout le monde. Mais je ne pense pas qu'ils ont pu évaluer l'ampleur de la démotivation de certains » [Empathie] [Retours].

C : D'accord, est ce que tu penses à des choses concrètes qu'ils auraient pu mettre en place pour te maintenir motivée ?

I : En fait, c'est parce que j'ai vu que ça avait été fait, je ne sais pas où. Mais pas par rapport au prof, mais par rapport à la fac, faire des sortes de séance de bibliothèque sur Teams ou des trucs comme ça, je sais pas si tu vois ?

C : Oui, pour travailler ensemble, enfin étudier.

I : Oui, c'est ça, genre des bêtes trucs comme ça. Ou je sais pas, améliorer le côté humain, ça aurait évité la perte de motivation. Déjà de base donc [Empathie] [Contact humain].

C : D'accord, pour améliorer le côté humain, tu penses à des choses en particulier qu'ils auraient pu faire dans le cadre des cours ?

I : La caméra. C'est vraiment ça, l'écran noir de tout le monde, c'était vraiment fatiguant. [Contact humain]

C : OK, ça pourrait motiver.

Est-ce que tu peux me parler d'une expérience positive avec un cours à distance, en particulier ? En termes de compréhension, de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ? Est-ce que tu penses à un cours où c'était particulièrement bien traité, où il y avait vraiment une compréhension, un souci des équipes pédagogiques ?

I : J'avoue que je n'ai pas un cours qui se démarque là-dessus particulièrement.

C : Du coup, j'ai la question inverse, est-ce que tu peux me parler d'une expérience négative avec un cours à distance, en particulier en termes de compréhension, de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ?

I : ...

C : Ça peut être un exemple de cours parmi d'autres où il n'y a eu pas vraiment d'empathie des enseignants pour les étudiants.

I : Franchement j'ai pas un cours où je me dis qu'il a eu particulièrement un énorme problème je pense. C'est vraiment plus un souci général où ils n'étaient pas à notre place. Du coup, ils ne pouvaient pas savoir vraiment ce qu'on ressentait [Atténuation] [Retours].

C : Alors je passe au thème suivant. Ici je demande de répondre pour l'ensemble des cours que tu as suivi à l'UNamur, donc distanciel et présentiel de façon générale : comment est-ce que tu évalues la volonté, les efforts des équipes pédagogiques de l'UNamur à répondre aux sollicitations des étudiants ?

Donc par sollicitations, j'entends les questions que vous posez aux profs, les demandes d'aide, ou d'avoir un entretien.

I : Pour la plupart, franchement, au moins 9 cours sur 10, on a d'office des assistants qui font des permanences, qui proposent des permanentes une à deux fois par semaine ou on peut venir poser les questions [Sollicitations]. Par contre, il y a parfois des profs, ils sont hyper accessibles, on peut venir à la pause, on peut même les voir en dehors des cours [Sollicitations] [Attitude] et certains, c'était vraiment : « ne passez pas me parler. Ne me parlez pas ». Du coup voilà, il y a juste certains profs qui se prennent un peu pour je ne sais pas qui, qui ne veulent pas qu'on les approche, c'était vraiment le dernier filet de sécurité si personne n'avait répondu à notre question ! [Sollicitations] [Attitude]

C : Donc, plutôt encore une exception, que la règle ?

I : Oui, oui, toujours.

C : De quelle façon l'enseignement à distance a impacté cette volonté, ces efforts des équipes pédagogiques à répondre aux sollicitations des étudiants ?

I : Je pense que les profs qui étaient inaccessibles le sont restés à distance [Sollicitations]. Ils ont juste adapté leur façon de faire en présentiel pour le distanciel mais peut-être que certains répondaient quand même un peu plus aux mails. Peut-être qu'ils avaient plus de temps de répondre aux mails. Mais il y a pas eu non plus un énorme changement [Sollicitations] [Temps].

C : Du coup, dans quelle mesure leur réponse à vos questions, donc à distance, à vos questions, à vos demandes, et cetera... était efficace dans le sens : d'abord la rapidité, quand tu posais une question, est-ce que tu avais la réponse rapidement ou pas ?

I : Je crois que c'était quand même plus rapide en distanciel qu'en présentiel [Sollicitations].

C : Ça te satisfait les délais de réponse ?

I : Personnellement, je n'ai pas eu de mauvaise expérience là-dessus où je me suis dit : « Il se prend pour qui à me répondre deux semaines après, les examens approchent » [Sollicitations]. Mais je sais que j'ai une amie qui a voulu discuter de son examen avec un prof et c'était une catastrophe. Il lui donnait rendez-vous par Teams et puis au final, elle l'attendait une demi-heure et il finissait par envoyer un mail comme quoi il avait eu un contre temps. C'est arrivé 3 fois d'affilée pour la même question.

C : Oui, mais toi personnellement tu n'as pas eu type d'expérience ?

I : Pas moi personnellement.

C : Et dans la clarté des réponses, est-ce que tu avais une réponse complète ? Ou est-ce que c'était juste 2 lignes pour vite répondre ?

I : Non, ça je pense que ça a été et je sais que quand j'ai dû contacter les assistants, parce qu'on doit toujours se tourner vers les assistants en premier, soit ils répondaient par écrit et ils disaient que si ça n'allait toujours pas, on pouvait planifier un appel Teams, ou alors directement ils préféraient répondre par appel Teams à la question [Sollicitations].

C : Ma thématique suivante : en considérant l'ensemble des cours que tu as pu suivre à l'UNamur, dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques se sont montrés capables en général, de respecter leurs engagements dans leur façon de donner, d'organiser leur cours ? Par engagement, j'entends vraiment tout ce qui est annoncé en amont, au niveau du rythme : on va voir un chapitre par semaine, au niveau de l'horaire : on aura cours de telle à telle heure, ou du contenu : on va voir telle ou telle chose, des modalités aussi de cours et d'examen. Dans quelle mesure, en général ces engagements-là sont respectés ?

I : Je crois que ça a été plutôt bien respecté et je vois pas quelque chose en particulier, enfin quelque chose qui n'aurait pas été respecté [Respect]. Et au niveau des examens, je trouve que même les modalités ont été particulièrement claires. Pendant le distanciel, on savait exactement le nombre de minutes [Evaluation] [Engagement].

C : Oui, là tu parles bien donc pour le distanciel ? Moi, je posais la question pour en général et puis après j'allais te demander pour le distanciel.

I : Ah oui. Alors, globalement, je n'ai pas eu de mauvaises expériences sur ce point-là. Pas de prof qui annonçait quelque chose... il y a juste qu'on a déjà eu le coup pour les examens, où une prof disait qu'une telle matière, pas les notes de bas de page, et on a eu une question. Et on avait tous très énervés après. Ou, on ne verra pas cette matière pour l'examen, et je sais que ma pote a eu cette question-là à l'examen et du coup on s'était dit : on aurait bien aimé l'étudier si on le savait. Il y a juste, ça peut être ça, mais sinon globalement ça va.

C : Et comment est-ce que l'enseignement à distance a impacté, le respect des horaires, le contenu annoncé, des modalités ?

I : Je trouve que les profs étaient même moins en retard au cours distanciel qu'en présentiel [Respect].

C : En retard, tu veux dire dans le fait de donner la matière ou en retard genre le cours commence à telle heure ?

I : Non, non, arrivée en retard au cours. Le retard de la matière je ne pense pas qu'il y a eu une réelle différence [Rythme]. Et comme je disais, je trouvais que pour le distanciel, c'était particulièrement bien détaillé ce qu'on allait exactement avoir comme question, ce qu'on allait exactement avoir comme façon d'évaluer et le nombre de minutes exactes, à la seconde près de ce qu'on allait avoir [Engagement] [Evaluation].

C : Dans quelle mesure les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance de cours à l'autre ? Donc je veux dire par exemple, est-ce que tu pu observer des différences, type tu as une séance de cours le prof voit un chapitre, et à la suivante, il en voit quatre d'un coup. Ou alors tu as une séance qui est super facile. La suivante, elle est super dure. Il y a beaucoup d'interactions, il n'y a plus d'interaction par la suite, est-ce que tu trouves qu'ils étaient cohérents et constants dans leurs pratiques ou pas ?

I : Je trouve que oui, à distance il n'y a pas eu d'énorme différence, de prof en prof oui, mais pas au sein d'une même équipe. Il n'y a pas eu de différence de cours en cours [Constance].

C :

J'arrive dans mes dernières questions qui sont un peu plus générales : quelles sont les pratiques mises en place par une ou des équipes pédagogiques, dans un contexte d'enseignement à distance, que tu as particulièrement appréciées ?

I : Comme j'ai expliqué : particulièrement mon cours d'Anglais l'année passée, c'était vraiment hyper interactif et même des choses mises en place, des sous-groupes, une matière vue différemment pour que ce soit encore plus interactif, plutôt que donner, juste apprendre ce vocabulaire-là. On devait un peu chercher par nous-mêmes et faire des présentations et tout. Ça, c'est un truc que j'ai vraiment apprécié pendant le distanciel [Modalités].

C : Autre chose ? Des points, enfin des choses que les profs ont faites, et que t'aimerais retrouver dans un cours à distance.

I : Il manque les examens à cours ouvert. J'aime beaucoup les examens à cours ouverts, mais pas les examens où on avait 10 minutes pour répondre [Evaluation]. Sinon, je n'ai pas en tête un autre truc particulier ou je me suis dit que ça, c'était vraiment une bonne idée.

C : Ça peut juste être quelque chose que tu apprécies et que tu aimerais retrouver, peut être aussi au niveau du type de cours. Tu m'as déjà dit que tu préfères Live que vidéos préenregistrées.

I : Oui, c'est ça. Voilà, globalement, on a toujours respecté le live à la bonne heure, dépasser pas spécialement. Peut-être si en fait, parfois ils avaient plus du mal avec l'intercours, et donc on avait un autre appel normalement à 16h, il faut que ça se termine avant 16h et puis la prof continuait, on devait absolument quitter pour aller sur l'autre rappel. Ça c'est plutôt négatif [Respect].

C : Du coup j'ai la question justement : Quelles sont les pratiques qui ont nui à ton expérience avec les cours à distance ?

I : C'est le manque d'interaction pour certains cours [Interactions]. Et vraiment, ça, c'est un détail : Les profs qui pensaient pas qu'on pouvait avoir cours juste après eux, même si on doit pas changer d'auditoire, on doit quand même changer d'appel. Il y a ça, mais globalement, c'était plus l'ambiance générale : être derrière son PC et pas ici, d'être avec ses potes en auditoire, ne pas devoir se bouger, pouvoir rester en training, voilà.... Le contexte était plus pesant que les profs qui ont vraiment perdu une occasion.

C : Est-ce que tu peux me décrire les caractéristiques d'un cours, soit que tu as eu la chance de suivre, soit que tu imagines dans ta tête qui, selon toi, offre un enseignement à distance de qualité ? Si vraiment tu devais me décrire un cours à distance de qualité, comment il serait ?

I : Un cours de maximum 20 personnes, avec les caméras ouvertes et où chacun doit prendre la parole forcément. Donc comme ça, c'est pas toujours la même personne qui se dévoue pour parler, ça c'est même pour le présentiel. Et des exercices d'intérêt justement, utiliser cette possibilité d'interaction [Interaction].

C : Ma dernière question : Dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de tout ce que tu viens de me dire, de ton opinion sur les cours à distance des difficultés rencontrées ?

I : Je pense qu'elles ont entendu en tout cas le message que certains étudiants ont fait passer pour la difficulté, de la motivation des cours à distance et je trouve qu'elles ont quand même été à l'écoute parce qu'on a vu quand même une amélioration et une prise en main des cours à distance [Retours]. Mais je pense qu'elles n'ont pas vécu ce qu'on a vécu, parce qu'en dehors de cette perte de motivation, nous, à la fin, on avait des examens, elles pas. Donc, c'est chiant de travailler à distance, je sais que ma maman a travaillé à distance, également dans une entreprise et mais à la fin, elle n'avait pas d'examen, donc nous, c'était une pression supplémentaire et je pense que ça, elles peuvent pas comprendre et qu'elles n'ont pas compris [Empathie]. Mais par contre je trouve que, en tout cas ma faculté, privilégie énormément le présentiel. Donc ça c'est plutôt cool [Général].

C : Tu m'as dit que certains étudiants avaient rapporté au prof les difficultés et cetera. Tu sais via quels canaux ? Simplement en leur disant ?

I : En fait, c'est parce qu'il y a un système de délégués qui communique avec, qui finit même par communiquer avec le doyen. Je ne suis pas fan de toutes les personnes qui sont délégués, je crois qu'ils font quand même bien leur boulot et il y a les délégués qui étaient assez ouverts. Ils nous faisaient de petits sondages si on avait des messages à faire passer lors du prochain Conseil [Retours].

C : Oui, donc ça marchait quand même assez bien ce système-là ?

I : On sait que le message était envoyé au prof et maintenant je ne sais pas ce qu'ils en faisaient [Demande], mais en tout cas on le message parvenait à chaque fois au prof [Retours].

C : Voilà, c'était ma dernière question.

Annexe Q.1.4 - Retranscription de l'interview de l'étudiante E

Interview réalisée le 8 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiante E, l'interviewée

I : Je suis en 2e année de droit à l'UNamur, j'ai 19 ans. Voilà du coup j'ai connu l'enseignement à distance dès mon arrivée à l'université.

C : D'accord, donc au niveau de de ton expérience avec les cours à distance que tu as eu, c'était la 2e année que tu étais à l'université, c'est ça ?

C'est donc l'année passée, j'imagine à partir d'octobre.

I : Ouais, c'est ça.

C : Et tu as eu vraiment toute l'année que des cours à distances ?

I : Oui, j'ai eu vraiment toute l'année à distance. Par contre, j'ai eu tous mes examens en présentiel [Evaluation].

C : D'accord ? Et cette année, est-ce que tu as encore des cours à distance ?

I : Non, cette année, je suis passée entièrement en présentiel.

C : D'accord et est-ce que tu avais une expérience avec les cours à distance antérieure à la pandémie ?

I : De façon antérieure, pas vraiment, mais du coup en rhéto, c'est le moment où moi j'ai connu le COVID. Sauf que voilà, les profs ne sont pas amenés à utiliser des logiciels tels que Teams et tout donc on procédait vraiment plus par des petits messages à l'écrit. On avait pas de vidéoconférence, tout était un peu laissé à l'abandon, donc vraiment à l'université, c'était la première fois que j'avais des plateformes, mais c'était pas évident au début.

C : Quelle est une opinion générale justement vis-à-vis des cours à distance ?

I : Mon avis général, je dirais que c'était pas quelque chose d'optimal dans le sens où on voit bien que, en l'occurrence l'université, n'était pas trop préparée à ce que la situation perdure dans le temps [Général] et donc tout n'était pas mis en place pour que par exemple, les logiciels soient aptes à recevoir 200 étudiants en même temps à l'appel, pour que les vidéos soient disponibles de façon longue durée pour que tout le monde ait le temps de les regarder. Je dirais qu'on voit qu'ils n'étaient pas prêts à gérer la situation [Teams].

Après, on peut pas leur en vouloir, mais je suis sûre que si la situation venait à recommencer, confinement et tout. Je pense qu'ils s'y prendraient un petit peu mieux [Atténuation].

C : Ok, au niveau du nombre d'étudiants dans les appels, tu parles donc que c'était trop d'étudiants sur les appels, c'était des problèmes de connexion ou des étudiants limites ?

I : C'est ça, particulièrement on était trop, et ça commençait vraiment à ramer. Sachant qu'en première année on était de 200, presque 300, au final, ça n'allait pas. Il y avait aussi une limite de participants que certains profs ont levé en payant une somme auprès de l'université. Et du coup, pour beaucoup d'étudiants comme nous, on ne savait pas accéder aux appels si on n'était pas parmi les premiers à se connecter [Teams] [Accessibilité] [Equipement enseignant].

C : D'accord, et pour les profs qui n'ont pas élargi la limite, est-ce qu'il y a des solutions qui ont été envisagées ? Pour les étudiants qui ne savait pas participer ?

I : Mais du coup, ce qu'ils faisaient, ils ne faisaient pas d'appel en live, en direct. Ils s'enregistraient au préalable et seulement quelques heures après, dans la journée, ils postaient la vidéo de façon à ce que tout le monde puisse regarder de son côté la vidéo [Format].

C : D'accord, il y avait ça comme une solution.

Quels sont du coup les avantages pour toi des cours à distance par comparaison au présentiel ? pour toi personnellement, pas les avantages en général.

I : Je dirais l'avantage, c'est que, voilà, admettons, si on avait un cours de base à 8h30. Voilà, admettons, on veut dormir un peu plus longtemps. Si la vidéo est enregistrée et disponible, allez, on va dire une semaine ou deux, ça laisse le temps de la regarder dans l'après-midi ou le lendemain si vraiment on a d'autres préoccupations. Moi je dis que l'avantage de base, c'est un peu de régler son emploi du temps comme on le souhaite [Gestion du temps].

C : Et qu'elles sont du coup les désavantages pour toi des cours à distance ?

I : J'en ai plusieurs et déjà moi, je parlais de décrochage parce que c'est vraiment ce que j'ai eu personnellement et je suis pas la seule. Et c'est pour ça que beaucoup d'amis ont arrêté dès la première année. C'est que on n'a pas le suivi qui va avec, sachant que on passe de la rhéto qui a été bâclée, à l'université [Décrochage]. C'est pas le même monde et on se sent vraiment laissé seul et quand réclame de l'aide, les professeurs sont parfois présents et parfois pas, donc on se sent laissé à l'abandon [Isolement] [Sollicitations]. Puis après, à cause des vidéos notamment enregistrées, c'est un avantage certes, mais ça peut faire prendre du retard [Format]. Puis après les vidéos, au fur et à mesure, se suppriment donc on a loupé des cours et au final, on se sent débordé [Enregistrement]. Enfin moi, c'est ce que j'ai eu en tout cas, je me suis sentie débordée à la venue des examens [Rythme].

Et ensuite comme autre désavantage ? Le problème de tout ce qui se passe en ligne, c'est que voilà, il y a des fois des erreurs techniques, il y a pas de son à la vidéo ou il n'y a pas d'image ou les PowerPoints se sont pas mis, on sait pas suivre. Enfin, il y a eu beaucoup de soucis de ce genre. Ou alors les enregistrements étaient disponibles, mais pas pour tout le monde [Support d'apprentissage]. Enfin, il y a eu beaucoup de soucis techniques. Bon dans cette mesure là, ça ne dépendait pas forcément des professeurs ou des élèves [Atténuation]. Mais voilà, internet et tout c'est bien, mais c'est pas toujours optimal quoi [Equipement enseignant].

C : Oui quand tu dis que les PowerPoints ils étaient disponibles, mais pas toujours accessibles pour tout le monde, c'étaient aussi des soucis de connexion ou ...

I : Il y avait différents soucis, y avait soit oui, de façon générale, des problèmes des bugs qui faisait que, étonnamment, tout le monde ne pouvait pas accéder au même dossier.

Et il y avait aussi, mais ça je vais parler plus dans les périodes de COVID où ça commençait à aller mieux, mais pas totalement. On avait mis en place des vidéos qui étaient disponibles, mais à la demande des étudiants qui par exemple, étaient malades du COVID, tout ça [Demande]. Alors on donnait une

liste à aux personnes qui pouvaient accéder avec un lien spécifique, mais du coup, les personnes qui n'avaient pas réclamé ce lien ne pouvait pas accéder aux vidéos. Et là tu devais trouver un autre moyen pour suivre le cours d'accord [Enregistrement].

C : Donc si je comprends bien, les gens devaient suivre en live et devaient avoir une excuse entre guillemets pour pouvoir avoir l'enregistrement ?

I : Ça a pas duré bien longtemps, mais je me souviens que pour quelques cours, on avait eu ça. Il fallait écrire un mail, envoyer une preuve COVID. Tout ça pour pouvoir accéder à un lien, pour regarder plus tard, la vidéo [Enregistrement].

C : D'accord, OK.

Je vais passer à des questions plus spécifiques.

Je précise une ou 2 choses, donc dans mes questions parfois je parle de cours. J'ai parfois eu la question : un cours c'est bien toute une unité d'enseignement sur toute l'année. Donc en ce compris l'examen, tandis que si je veux parler vraiment d'un cours de 2h, là, je vais essayer d'utiliser le terme « séance de cours ».

J'utilise aussi beaucoup le terme « équipe pédagogique ». Par-là, j'entends vraiment les gens qui délivrent la matière, donc parfois, c'est souvent un seul prof. Donc j'utilise le terme équipe pédagogique mais ça peut être juste un prof tout seul qui donne le cours maintenant. Des fois, il y a plusieurs profs qui donnent un chapitre ou l'autre, là, ça reprend ces gens-là plus peut-être les assistants qui délivrent aussi les TP etc.... Donc c'est un terme un peu pour toutes les personnes qui, dans un cours, délivrent la matière.

Donc voilà ma question suivante : quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ? Comment un cours de l'UNamur à distance, devrait être selon toi ?

I : Comment un cours à distance devrait être ? Je réfléchis un peu...

C : Oui, oui, très bien.

I : Bah disons que j'ai un exemple bien concret, parce que j'ai un cours l'année passée, que je trouvais, était vraiment super bien donné à distance. C'était mon cours de [nom d'un cours]. Alors du coup dans ce cours-là, c'était 4h semaines je pense, et en plus on avait des TP assez fréquemment et ce qui était vraiment bien, c'est que de base déjà tout était en live donc pour ceux qui voulaient, on pouvait suivre en live le cours, mais de plus, tout était enregistré [Format]. Donc voilà, si jamais on avait un imprévu, on pouvait regarder tout ça [Accessibilité]. Et alors la vidéo qui était disponible n'avait pas de limite de temps, c'est à dire que beaucoup de professeurs avant, infligeaient une limite de temps, donc on avait une semaine, 3 jours, quelque chose ainsi, pour regarder la vidéo, tandis que vraiment en [nom d'un cours], tout au long de l'année, on avait toutes les vidéos. Donc, admettons même une fois, on n'avait pas trop bien compris de matière, on pouvait retourner dessus nous-mêmes. Et voilà, reVISIONNER et reVISIONNER [Enregistrement]. Eh bien moi je trouvais que c'était vraiment bien d'avoir le choix, en fait de ne pas juste se limiter à soit un enregistrement en live, soit un enregistrement qu'on doit regarder de nous-mêmes. Mais voilà permettre à chacun de s'adapter à sa manière [Format].

C : OK, ça va.

Et tu ne penses pas que les enregistrements, ça ne poussait pas du coup, à reporter, peut-être à dire : c'est bon, je peux regarder plus tard et accumuler peut-être la matière ?

I : Ouais, c'est ça bien sûr. Après, je pense que c'est à l'étudiant de prendre conscience que s'il veut réussir, c'est à lui de s'infliger une certaine discipline [Atténuation] [Enregistrement]. Alors après, en première, on l'a pas forcément, mais là, maintenant je suis passé en 2e mais je me rends compte que si on repasse en distanciel, je ne referais plus comme l'année passée. Et justement, je profiterai de

l'opportunité, entre guillemets, d'avoir les vidéos pour bien m'appliquer et prendre le temps, prendre mieux note [Méthode de travail], savoir mettre des pauses, chose qu'on a pas en amphi, on ne sait pas arrêter et profiter 2 minutes pour prendre notes [Rythme].

Enfin voilà, je pense que après ça c'est à l'étudiant de s'infliger une discipline et de prendre conscience que voilà, il doit travailler quoi ! [Atténuation]

C : D'accord et tu as su toi personnellement, t'imposer cette discipline-là ?

I : Encore une fois, ça dépend des cours, on va dire. Les cours où justement on voyait que déjà il y avait un suivi du professeur derrière, qui envoyait fréquemment des mails [Information], qui posaient des questions, qui mettaient en ligne des questionnaires à rendre [Support d'apprentissage], enfin quand on voyait un suivi derrière du professeur, ça donnait envie de montrer qu'on suivait aussi de notre côté [Décrochage] [Suivi].

Après les professeurs qui ont laissé à l'abandon, qui mettaient les vidéos de temps en temps et qui répondaient jamais aux mails, ça, faut avouer que tout le monde n'était pas motivé à suivre derrière et moi, y compris [Décrochage] [Sollicitations].

Donc moi je pense qu'il faut aussi que les professeurs montrent qu'ils sont derrière nous, surtout du coup qu'on était en première.

C : OK, ça va. Donc ma première question, c'est quelles plateformes de cours tu as eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ? Donc par plateforme de cours, j'entends vraiment les plateformes pour communiquer comme Teams ou des plateformes de partage de contenus pour les mails, et cetera. Vraiment au sens large ou même pour interagir, type Wooclap.

I : Ah justement, moi j'ai découvert du coup Wooclap avec l'université.

Tout ce qui était aussi les petits Kahoot, qu'on faisait parfois en ligne pour participer [Kahoot] [Interaction]. Après évidemment, il y a eu Teams du coup et voilà vraiment quand on devait parler précisément avec un professeur c'est toujours via SOGO, comme c'était un peu plus... Allez, je vais dire un peu moins à l'arrache que d'envoyer un petit message sur Teams [Sogo] [Teams].

Voilà ça, c'était vraiment ce que j'utilisais de base et après ? Bah WebCampus, BVE pour tout ce qui était renseignements. Mais bon, ça, c'était pas vraiment pour communiquer quoi [WebCampus] [BVE].

C : D'accord, oui, enfin c'est pas. Oui. Je m'intéresse aussi aux plateformes pour partager le contenu comme WebCampus. Tu n'as pas eu d'enseignants qui ont utilisé d'autres plateformes en dehors de WebCampus pour mettre à disposition leur slides ou leurs vidéos ?

I : Non toujours tout est toujours passé par WebCampus. J'ai pas souvenir qu'on a eu autre chose et même Teams. J'ai envie de dire on l'utilisait vraiment pour les vidéos en live mais sinon tout était toujours disponible via WebCampus [WebCampus].

C : Ok, ma question suivante c'est, comment est-ce que tu évalues cette plateforme de cours ? On peut être commencer par Teams. Qu'est-ce que tu en penses ?

I : Teams, je dirais que c'était une bonne application dans la mesure où avec le fait que les professeurs ont fait en sorte qu'on puisse tous y accéder. Bah voilà, ça permettait de regrouper tout le monde. Puis je me souviens qu'on pouvait mettre la petite tête de tout le monde en mode amphi. Voilà, je trouvais ça assez rigolo, ça permet de faire des rencontres aussi. Or on était tous confinés [Contact humain]. Donc franchement Team, je dirais que c'était une bonne application. C'était sympathique et puis voilà, ça buggait pas trop, par moment oui, mais en général ça buggait pas trop [Teams].

C : Ok, du coup, comment est-ce que tu évalues WebCampus ?

I : WebCampus, pour ça, je vais dire, c'est vraiment l'application de base, hein, c'est celle où on a toutes les données. On a tous les dossiers, tous les PowerPoints, les syllabus, ça c'est vraiment l'application que j'utilise matin, midi, soir, j'ai tout dessus [Support d'apprentissage]. C'est vraiment l'application indispensable. Donc voilà [WebCampus].

C : Et tu la trouves bien faite, bien conçue ?

I : Honnêtement, je trouve que cela a été facile à comprendre, puis tout est très ordonné, c'est vraiment par faculté, par cours, puis par catégorie de sections et tchik et tchak. Moi, franchement je trouve que c'est bien organisé, c'est pas difficile à comprendre, même quand on ne connaît pas, donc aucun souci là-dessus [WebCampus].

C : Et du coup peut être oui. Tu m'as parlé, vous aviez utilisé, Wooclap et Kahoot, c'est ça ?

I : Ouais, ça c'était vraiment plus de façon ludique, de temps en temps pour aller amener la matière aux étudiants. Après ça, je dirais que c'est des applications pas vraiment indispensables, on peut faire sans. Mais c'est sûr qu'avec des matières un peu plus ennuyantes, ça attirerait l'attention. Tout le monde avait envie de participer. Donc voilà, ça peut être bien pour attirer l'attention de ceux qui ont plus de mal à se sentir concerné [Kahoot] [Wooclap] [Attrait].

C : Allez, d'accord, mais toi personnellement ça t'a plu où ça ?

I : J'aimais bien, c'était la petite fierté de savoir répondre, d'être sur le podium. C'était sympa [Kahoot] [Wooclap].

C : Donc là je te demandais un peu de me dire d'évaluer les plateformes en tant que telle. Je demande maintenant d'évaluer la façon dont les équipes pédagogiques ont utilisé ces plateformes.

Voilà donc de nouveau. On peut commencer par Teams, comment est-ce que tu évalues l'utilisation par les enseignants de Teams ?

I : Ben moi je dirais que les enseignants, ont été un peu dépassés comme nous. Beaucoup d'enseignants sont un peu plus âgés et je pense qu'utiliser, voilà tout ce qui est Team et tout, c'est pas forcément très facile, donc on avait beaucoup des problèmes du type : le professeur n'arrive pas à se connecter, n'arrive pas à lancer l'appel, ou il n'arrive plus à mettre son son [Compétence]. Après ça, on peut pas leur en vouloir, c'est pas de leur faute, c'est nouveau pour eux aussi, mais, je dirais qu'il fallait un temps d'adaptation pour chacun [Atténuation]. Après, une fois que les premiers mois sont passés, ça allait pour tout le monde. De façon générale. Du coup, voilà, je pense qu'ils s'en sont bien sortis quand même. Il fallait du temps.

C : Et que penses-tu de leur utilisation, peut être des différentes fonctionnalités, type le chat, les mains levées, des choses comme ça ?

I : Ouais ça je dirais que c'est assez limité à part vraiment quelques professeurs qui s'y connaissent bien, qu'ils aiment bien chipoter et mettre de l'interaction, sinon la plupart se contentaient d'allumer leur caméra [Teams]. Bonjour tout le monde. Et ils font leur cours et voilà, au revoir à bientôt. Mais bon ça après, c'est des profs quoi ! [Interaction] [Attitude]

C : Donc là, c'était pour Teams du coup. Est-ce que tu sais m'évaluer l'utilisation par les équipes pédagogiques de WebCampus ?

I : WebCampus, là, ça a été bien géré, je trouve par la plupart des professeurs, parce que c'est vraiment de façon principale sur cette plateforme-là pour communiquer et les TP, les vidéos, les petites questions auxquelles on devait répondre de temps à autre. Donc, vraiment, WebCampus, ça, ça a été bien géré [WebCampus].

Puis je pense que, de façon générale, même les professeurs plus âgés connaissaient déjà bien cette plateforme, donc ils n'ont pas été handicapés [Compétence]. S'ils pouvaient l'utiliser de façon quotidienne [WebCampus]. Tandis que Teams, pour beaucoup c'était vraiment une montagne [Compétence]. Donc, WebCampus, ça a bien été exploité, je trouve.

C : Est-ce que tu penses malgré tout à l'une ou l'autre amélioration au niveau, soit de son utilisation par les enseignants, au niveau de son design, au niveau du contenu qui s'y trouve, de ces fonctionnalités que tu aimerais qui soit mis en place ?

I : Je réfléchis, en vrai, ce qui serait peut-être bien d'améliorer, parce que ça existe déjà comme fonction : je sais qu'on peut parfois converser sur WebCampus. Enfin, c'est à dire répondre par exemple à un dossier qui y est mis, ou laisser un commentaire par rapport à un sujet. Mais c'est quelque chose qui est vraiment pas exploité. Je connais personne qui utilise cette fonction et je vois jamais de professeur non plus répondre à la moindre question. Donc je pense, ça serait quand bien même d'améliorer. Favoriser cet échange via la plateforme parce que tout le monde l'utilise, donc, au final pour converser, c'est encore plus facile de directement tous parler sur WebCampus si on a une question par rapport, je sais pas un point du syllabus, ou à une vidéo qui avait été mise et on voulait, je sais pas, une petite réponse, un truc ainsi [Sollicitations]. Peut-être favoriser l'échange sur la plateforme directement [WebCampus].

C : D'accord, est ce que tu parles de l'échange via le forum ou c'est encore une autre fonctionnalité ?

I : Euh, le forum c'est encore une fois on utilise pas non plus mais on peut parler de ça aussi qui pourrait être amélioré.

Mais on avait aussi une petite fonction. Je ne sais pas si elle est encore d'ailleurs, mais quand il y avait des vidéos mises ou quoi, il était mis : « laissez un petit commentaire » [WebCampus] et je crois que j'en avais laissé un une fois que j'ai jamais eu de réponse. Pas grave, je l'ai posé sur SOGO, mais je voulais dire, c'est dommage de laisser la chance aux étudiants de poser des questions, et au final, ne pas obtenir de réponse [Sollicitation].

C : D'accord et donc, et le forum aussi n'était pas très bien utilisé par les enseignants.

I : Encore à l'heure actuelle, je vois jamais personne parler dessus, je vois pas de questions, je ne vois pas de professeur parler, donc raiment tout passe par SOGO à l'heure actuelle [WebCampus].

C : Ok, ça va. Comment dirais-tu que ces plateformes ont impacté ton expérience avec les cours à distance ?

I : Je vais dire que tu as un certain côté, vu que les professeurs n'étaient pas forcément là... Le fait qu'il y ait des petites plateformes, ça gardait un petit contact avec l'université quand même. Bon, on n'allait plus en amphî, tout ça, mais le fait d'être rattachés à des plateformes universitaires, on se dit : « bon, allez, on est quand même encore à l'université, on a quand même tout ça qui est là pour nous aider ». On est pas tout seul non plus, même si parfois on a l'impression qu'on est tout seul et enfin moi ça m'a un peu rassuré personnellement de voir, que vraiment si j'avais besoin, je pouvais toujours envoyer un message, si j'étais perdue dans les cours [Sollicitations].

J'avais toujours WebCampus pour me mettre les PowerPoints à disposition, donc c'était un côté un peu rassurant quand même.

C : Est-ce que maintenant tu pourrais me parler d'une expérience positive en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces plateformes de cours ? Vraiment, en particulier une expérience positive à laquelle tu penses ?

I : Une expérience positive. Bien, je réfléchis. Qu'est-ce que j'aurais pu ?

Je vais utiliser l'exemple de cette année parce qu'on est encore amené parfois à utiliser Teams. J'avais fait un rendez-vous de de méthodologie. Enfin, j'ai pas mal de travail à faire en droit du coup, et le problème c'est que l'assistante que j'ai n'est jamais à l'université, et donc plusieurs fois j'ai été l'attendre pendant une demi-heure devant son bureau. Elle n'est jamais arrivée et l'avantage du coup que j'ai eu avec Teams, c'est par exemple, j'ai pu converser avec, essayer d'améliorer mon travail et tout. Et je sais bien que sans Teams, j'aurais jamais su améliorer mon travail vu que j'aurais jamais pu voir l'assistante en vrai pour en parler. Et donc on va dire que voilà, c'était vraiment quelque chose de positif, dans le sens où ça a apporté quand même une aide précieuse, parce que sans ça, j'aurais pas pu retravailler mon examen. J'aurai pas pu le réussir du coup ! Donc voilà, c'était on va dire une bonne expérience de cette année. En plus, d'il y a une semaine.

C : Est-ce que maintenant tu sais à l'inverse me parler d'une expérience négative que tu aurais eu avec l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces plateformes ?

I : Ben négative. C'est par exemple une fois je devais parler avec un professeur, justement via Teams, et c'était aussi important. C'était par rapport à l'examen. Sauf que ça coupait vraiment tout le temps, sauf que moi, j'avais pas de problème de Wifi, lui apparemment non plus. Et du coup, on a reporté l'appel à un autre jour dans la semaine. J'ai été me mettre ailleurs, ça n'a toujours pas été. Et du coup voilà, là c'était l'aspect un peu plus handicapant. C'est que parfois l'application a quand même des bugs qui ne dépendent pas de nous. Donc voilà, j'étais un peu bloqué, j'ai dû attendre là cette fois, de voir la personne en présentiel du coup. Donc voilà une expérience un peu plus négative, c'est simplement ça, c'est les bugs qu'il y a parfois et qui nous bloquent dans l'avancée

C : Ok, je vais passer à la thématique suivante. Donc, toujours dans le contexte des cours à distance. Comment est-ce que tu évalues les supports d'apprentissage mis à disposition par les équipes pédagogiques ? Donc en fait, par support d'apprentissage, j'entends vraiment slides, syllabus, vidéo vraiment tout ce qui peut être mis à disposition par les enseignants. Peut-être d'abord ton évaluation de ces supports d'apprentissage en termes de quantité, de disponibilité ?

I : Je dirais qu'en façon générale, ça a été assez.... Que je réfléchisse pour pas confondre, parce que chaque cours est un peu différent et chaque professeur fait de façon différente.

De façon générale, je qualifierais ça de suffisant dans le sens où la plupart des professeurs ne se foulait pas non plus. Ils mettent à disposition, voilà quelques slides assez brefs. Voilà le syllabus, à la rigueur était disponible, mais au bout d'un certain temps, il était plus disponible. Donc si on l'avait pas acheté, bah tant pis, on ne l'avait pas [Support d'apprentissage].

Après, le professeur, vraiment nous aidait beaucoup. Il faisait plein de petits slides, il mettait en plus de petits schémas pour nous aider. Voilà, il faisait des vidéos explicatives par rapport à des points de matières un peu plus complexes. Vraiment, je crois que ça dépend de chaque professeur. Mais de façon générale, c'était suffisant [Support d'apprentissage].

C : C'est suffisant, d'accord c'est peut-être difficile parce que tu n'as pas eu avant le présentiel pour comparer mais est-ce que tu dirais qu'il y a eu plus de supports de cours mis en ligne justement parce qu'on était à distance ?

I : Oui, ça oui, je pense quand même que ça influence. Oui, qu'en temps normal, il n'y aurait pas eu autant de choses [Support d'apprentissage]. Mais certains professeurs voyaient que on était un peu à la ramasse parce qu'on n'y arrivait pas, même à se concentrer. C'est une période assez compliquée pour tout le monde, je pense. Donc certains professeurs ne voulaient pas non plus nous laisser tomber, faisaient en sorte qu'on soit attiré par la matière d'une façon ou d'une autre [Attrait] [Empathie]. Donc oui, ça a impacté, je pense.

C : Les supports d'apprentissage en termes de structure et d'accessibilité, est-ce que c'était clair, tu t'y retrouvais facilement ?

I : Oui, ça revient encore une fois, comme tout, passer par WebCampus. C'est que WebCampus, c'était assez clair à mon sens, mais franchement, c'était pas très difficile, surtout que de façon générale, les professeurs spécifiaient via un mail pour trouver dans quel section de WebCampus les informations, les documents, les slides. Donc oui, de ce côté-là, il y a pas eu de de souci, tout est clair, voilà [WebCampus] [Support d'apprentissage].

C : Ok et maintenant terme de contenu des supports d'apprentissage, comment est-ce que tu évalues le contenu des slides syllabus, des vidéos ?

I : Encore une fois, ça dépend un peu des professeurs, ça dépendait des cours aussi enseignés parce qu'évidemment, un cours bien précis qu'on a d'économie politique ou quoi, c'est pas la même chose qu'un cours de philosophie où des professeurs parlent de termes un peu larges et s'égarer eux-mêmes. Donc, de façon générale, bon, encore une fois je vais dire le terme c'était suffisant. Certains, voilà nous aidaient vraiment et étaient très précis. D'autres, c'était un peu plus flou, fallait se débrouiller, mais voilà, ça dépend des professeurs [Support d'apprentissage].

C : Oui, là encore, c'est peut-être compliqué de répondre, mais au niveau vraiment du contenu est-ce que peut-être c'était plus détaillé parce que c'était à distance ou au contraire au peut être moins détaillée ?

I : Ça, je ne sais pas trop dire parce que, de façon générale, il y avait par exemple des vidéos qui étaient déjà là avant des années antérieures, donc, avant le Covid, et c'était exactement les mêmes qu'on utilisait. Donc certains professeurs vraiment n'ont pas du tout bougé leurs matières, tout est resté intact.

Tandis que d'autres professeurs ont supprimé justement les anciens dossiers qu'ils avaient avant et tout, pour refaire quelque chose de nouveau. A mon avis, pour nous permettre, vu les conjonctures, qu'on vivait à ce moment-là, que ce soit beaucoup plus accessible et beaucoup plus compréhensible pour nous, je pense [Support d'apprentissage].

C : Oui, donc je passe à la thématique suivante, alors cette fois-ci, je vais te demander de considérer vraiment l'ensemble des cours que tu as suivi à l'UNamur à distance et en présentiel, vraiment tout ton cursus à l'UNamur et de me dire quelle est ton évaluation des équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupations pour les étudiants ?

I : En termes de compréhension ... Ouais, je dirais quand même en un bon suivi les professeurs [Suivi]. Bon là maintenant je peux évaluer parce que je suis entièrement en présentiel cette année.

Je trouve que les professeurs, même si on est plus en distanciel, ils sont toujours aussi... Ils nous aident encore et savent que voilà, on a pas eu facile l'année passée et que même si là on est retourné à la normale, tout n'est pas encore réglé et on peut toujours s'attendre à repartir en distanciel. Donc non, je pense que les professeurs maintenant ont été impactés aussi et font de leur mieux pour aider les étudiants vraiment à être bien, à faire en sorte qu'on suive, qu'on ne se décourage pas [Empathie]. Beaucoup étaient découragés l'année passée. Du coup, ouais, non, je pense que maintenant ils ont compris, et essaient d'être un peu plus présents, de nous aider, de façon générale à ce qu'on encode mieux la matière. Enfin, je pense, c'est mon ressenti, du moins voilà, j'ai vu des professeurs qui se sentait beaucoup plus concernés par leurs étudiants. Or, avant, ils avaient la réputation de voilà donner la matière et débrouillez-vous quoi.

C : Et par comparaison du coup, avec l'année passée en distanciel, est-ce que tu vois une différence ?

I : Ça dépend vraiment des personnalités de chacun parce qu'il y a des professeurs qui, de façon générale, sont des personnes, des humains, qui se sentent préoccupés par les autres, qui veulent aider

[Empathie] [Efforts], tandis que certains restent fidèles à eux-mêmes et sont juste là pour donner cours et voilà [Empathie] [Efforts]. Donc je pense que ça dépend vraiment de comment les professeurs vivent leur relation avec les élèves avec leur travail.

C : D'accord, donc il y a pas de distinction claire entre le présentiel et le distanciel ?

I : Je ne vois pas. Moi je connais la personnalité un peu des professeurs, parce que moi je les ai sur 2 ans. Du coup, je sais évaluer ça, mais on sait bien que si l'année passée, ils sont très gentils, ils le sont toujours en présentiel. Et s'ils bâclent leur matière l'année passée, et bien c'est toujours le cas cette année, ça n'influence pas qu'on soit devant eux ou pas [Empathie] [Efforts].

C : Du coup, là j'ai une question, mais qui porte vraiment juste sur le distanciel, donc sur l'année passée. Selon toi, quels sont les éléments qui préoccupent réellement les équipes pédagogiques vis-à-vis des étudiants ?

I : Ce qui préoccupait vraiment. Moi je pense. Enfin, après c'est mon avis, ce qui préoccupait vraiment c'était la peur qu'il n'y ait plus personne aux examens parce que vraiment ils voyaient tomber les gens au fur et à mesure et même lors des appels Teams, ils sont passé de 200 élèves à 150, puis à 100 élèves. A un moment, les professeurs ont même dit : « si plus personne ne vient en cours, on arrête ce cours-là et tant pis pour vous » [Attitude]. Parce que vraiment, on sentait que tout le monde était en train de partir. Au final, c'est ce qui s'est passé. Vraiment, la moitié a déjà arrêté l'année passée [Décrochage]. Donc je pense que ce qui préoccupait vraiment les enseignants s'étaient que qu'on soit encore là, ne fusse qu'allumer la vidéo, même si on ne la regardait pas et qu'ils sentent qu'on était quand même sur la vidéo [Empathie].

C : D'accord, mais tu as l'air de dire que finalement leur réaction face au fait que le nombre d'étudiants diminuait, c'était plutôt de dire : « alors j'arrête mon cours, tant pis » ? Ou est-ce qu'il y a quand même une volonté de dire, « il y a de moins en moins d'étudiants, je vais faire en sorte qu'ils reviennent en les motivant ou des choses comme ça » ?

I : Ça dépend. On a eu droit à plusieurs réactions. Je me souviens, j'ai eu une professeure l'année passée qui à un moment a vraiment craqué, elle s'est mise à pleurer en appel, parce qu'elle avait justement rendu un questionnaire auquel... enfin, elle avait déposé un questionnaire qu'on devait rendre une semaine plus tard et plus personne ne prêtait attention à ce cours-là, vraiment tout le monde avait délaissé le cours [Décrochage], et donc une fois à la fin de l'appel, il n'y avait plus personne et elle a pleuré en disant, voilà que si c'était pour donner cours à une classe vide, elle préférerait laisser tomber, et voilà enfin après ça dépend des professeurs, mais je sais bien que beaucoup ont vraiment craqué, ont vraiment pleuré, nous ont dit : « Écoutez, si vous ne voulez plus venir, libre à vous ». On peut comprendre, c'est pas facile comme situation, mais voilà, alors, n'attendez plus rien de nous au final [Attitude]. Après on peut pas leur en vouloir, ils sont humains aussi [Atténuation]. Il en avait un peu marre mais après ça dépendait des professeurs encore une fois [Attitude].

C : D'accord, Oui. Est-ce que tu ressentais quand même un certain souci pour le fait par exemple d'avoir de l'intérêt ? Enfin est-ce qu'ils essayaient de susciter malgré tout un intérêt, un certain plaisir à suivre le cours ?

I : Disons que certains ont essayé, bien sûr, il y en a beaucoup qui faisait en sorte même de nous envoyer des petits messages encourageants en mode : « allez, courage, donnez-vous, c'est bientôt les examens, venez, on va en parler ». Donc oui, certains professeurs ont essayé [Empathie] et puis d'autres ont juste accepté le fait que les gens n'étaient forcément intéressés par la matière [Empathie], soit avaient d'autres préoccupations premières en temps de COVID. Donc voilà. Après oui, certains professeurs ont fait des efforts, nous ont envoyé des petits mots, voilà, nous mettaient des petites vidéos gag pour nous reconforter un petit peu, donc ça, c'était toujours sympathique, ça crée un petit lien aussi ça [Empathie]. Au final, on ne les connaissait pas, on ne les avait jamais vu. Donc ça crée une certaine proximité qui

donnait envie d'aller aussi dans les appels, voilà participer à un minimum au cours [Contact humain] [Décrochage].

C : Oui, est ce que tu ressentais aussi peut-être un certain souci pour le bien-être des étudiants, une certaine compréhension au niveau de la charge de travail ?

I : Oui, ça, on a eu beaucoup l'année passée. On a beaucoup de matières, et ça dans tous les cours, qui ont été soit supprimées, soit les professeurs ont vu les matières, mais ont spécifié que c'était pas question d'examen car ils n'avaient pas le temps justement d'expliquer comme ils voulaient [Rythme] [Evaluation], que c'était des matières parfois, qu'ils préféraient expliquer vraiment de façon interactive, et c'était pas possible en appel Teams par exemple [Interactions] [Teams]. Donc oui, ça s'est fait en général. Tous les professeurs ont allégé la matière [Flexibilité].

C : Voilà donc ma question, c'était comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques, donc spécifiquement à distance ? Donc l'année passée, peut-être pour être précis, dans quelle mesure tu trouves qu'il y avait une approche adaptée aux difficultés, vraiment de chaque étudiant, ou une personnalisation du suivi ?

I : Je dirai que ça dépendait vraiment de si les étudiants réclamaient ou pas. C'est à dire qu'il y avait certaines personnes.... Voilà, j'avais quelques amis qui avaient beaucoup de problèmes de santé, qui étaient amenés à être souvent, même à l'hôpital par rapport à tout ce qui se passait à ce moment-là et donc là, dans la mesure où les étudiants à ce moment-là, expliquaient aux professeurs ce qui se passait et tout. Je sais, j'ai entendu que des choses étaient mises en place pour les étudiants qui avaient vraiment besoin, qui n'étaient plus aptes à suivre un enseignement ordinaire si je peux dire [Demande] [Flexibilité]. Après sinon de façon générale, si nous étudiants, on n'allait pas se plaindre, si on n'allait pas expliquer la situation, il n'y avait rien de très personnalisé. C'était la même chose pour tout le monde et voilà, c'était libre à nous d'exprimer ou non, si on avait besoin d'aide ou pas [Empathie].

C : D'accord, est ce que tu vois une différence avec le présentiel cette année ?

I : Le présentiel... je ne vais pas te dire qu'on est tous des numéros et voilà, ça non. Je pense que certains étudiants se démarquent un peu et ça fait en sorte que les profs les reconnaissent d'office, mais je pense que les profs sont à même de nous écouter si jamais on va leur parler, qu'on leur explique qu'on a besoin de telle ou telle chose ou qu'on n'a pas compris telle ou telle chose.

Et encore une fois, c'est vraiment aux étudiants d'aller, de réclamer cette aide. Sinon voilà, pour eux, ils donnent leur matière et au revoir [Efforts] [Sollicitations].

C : Ok, mais pas de grosse différence entre présentiel et distanciel ?

I : Non, c'est vraiment à nous d'aller réclamer ce dont on a besoin. Sinon voilà, ils ne peuvent pas le savoir en même temps [Atténuation].

C : Je vais dire, peut-être au niveau de connaître les noms, voir un peu qui est qui...

I : Ça, ça dépend. J'ai quelques professeurs qui reconnaissent les étudiants qui lèvent souvent la main pour parler ou ce genre de choses. Après, on est quand même beaucoup. Donc non, ils ne s'intéressent pas trop à savoir qui on est [Empathie].

C : Ok, comment est-ce que l'enseignement à distance à impacté ta motivation ?

I : Bon clairement, ça m'a vraiment démotivée, je me sentais vraiment toute seule. En plus, j'étais dans un kot où j'étais également seule, donc vraiment je me suis sentie abandonnée [Isolement]. Et quand les examens sont arrivés, je me suis dit, mon Dieu, je ne vais jamais y arriver, je me suis senti déscolarisée pendant pratiquement une année entière [Décrochage] [Evaluation]. Je ne vais jamais m'en sortir, puis après au final, on se ressaisit un petit peu, on se dit qu'il y a quand même des choses qui sont mises en

place. Puis entre étudiants, on se soutenait aussi, on vivait tous la même chose, donc voilà [Contact humain]. Et puis si vraiment on avait besoin, on pouvait toujours écrire, même à un professeur, comme beaucoup on fait. On partage le stress aux professeurs et après les professeurs en retour, nous envoyaient des messages de façon générale, comme je t'ai dit pour nous motiver : « allez courage, on pense à vous, ça va aller ». Si vous avez besoin on peut refaire des appels tout ça [Empathie]. Donc voilà de façon générale j'étais très découragée, après, c'était pas non plus insurmontable [Décrochage].

C : Donc tu m'as parlé un peu des réactions de certains profs à cette perte de motivation de façon générale, dans quelle... enfin comment est-ce que tu évalue la réponse des équipes pédagogiques à la perte de motivation des étudiants ?

I : De façon générale, je pense que, par exemple, les professeurs, les assistants se sentaient quand même assez concernés, parce que si plus personne n'est là pour assister au cours, ça n'a plus de sens non plus, donc je pense qu'ils se sentaient assez préoccupés et quand même ont assez vite répondu en général à nos appels à l'aide [Empathie] [Sollicitations]. Après voilà certains profs, encore une fois, s'ils sont plus âgés ou ce genre de choses, ils arrivaient moins à partager leur soutien [Empathie]. Après ça dépendait pas forcément de leur volonté. C'était juste qu'en ligne, ce n'est pas forcément facile, même de soutenir les étudiants, c'est pas en leur écrivant « courage » que oui tout de suite on va se sentir remotivé, donc voilà [Empathie] [Décrochage] [Atténuation].

C : Voilà, et est-ce que tu penses à des pratiques en particulier qui aurait pu te maintenir motivée dans la façon de donner cours ou dans les messages des enseignants ?

I : Bon, moi je dirais vraiment que ce qui m'a motivé personnellement c'est vraiment les professeurs, j'en ai eu quelques-uns, pas beaucoup mais j'en ai eu quelques-uns, qui vraiment étaient présents, ça veut dire presque tous les jours : c'était un message sur SOGO, c'était des appels même en plus des cours de base, c'était vraiment montrer leur présence de façon interactive, même que ce soit des petits messages ou quoi, de façon assez fréquente pour nous rappeler au quotidien qu'on est pas tout seul [Décrochage] [Isolement]. Je trouve que c'est encore le mieux à faire, plutôt que les professeurs qui vous envoient un message sur l'année pour dire : on pense à vous, à bientôt, on se revoit aux examens. Bon, c'est gentil de leur part, mais c'est pas un message sur l'année qui va qui va donner de la motivation pour tous les cours [Décrochage].

C : D'accord, est ce que tu vois autre chose ? Parce qu'ici tu m'as parlé de quelque chose qui était mis en place, peut-être quelque chose qui n'a pas été fait, mais qui aurait contribué à te maintenir motivée ?

I : Qui aurait pu contribuer.... Je réfléchis. Alors je vais dire quelque chose, vraiment à titre hypothétique, car je ne sais pas si ça avait été mis en place ou pas, parce que bon, quand on est arrivé à l'université on n'est pas au courant de tout, mais je ne sais pas s'ils avaient mis en place une, je ne sais pas comment dire : une aide pour tous les étudiants qui avaient besoin ne fusse que de parler. Je ne sais pas. Peut-être que ça existait, je ne sais plus

C : Oui, certains trucs. Mais c'est vrai que je ne sais jamais si c'est propre aux facultés.

Je sais bien qu'il y a des propositions pour parler avec des psychologues, des choses comme ça...

I : Je sais pas, je pense que j'avais écho de ça et moi, je me dis que on aurait dû mettre davantage en place si ça existe déjà. Je ne sais pas, mais mettre davantage en place, en avant, voilà les cellules d'aide entre guillemets, pour les étudiants qui ne se sentaient pas bien, qui avaient envie de parler de leurs tracas, de leurs craintes concernant l'avenir [Retours].

Je pense que ça aurait fait du bien à tout le monde de communiquer davantage et même si c'était juste en appel ou par messages, parce que certains étaient vraiment isolés tout seul, parfois même la famille était loin [Isolement]. Et que ça peut faire du bien, je pense vraiment, de se libérer, de parler de nos tracas.

C : D'accord, et parler plutôt entre étudiants ou avec un, un psychologue ou avec un enseignant ?

I : J'ai envie de dire un peu de tout parce qu'au final, ça peut faire du bien du soutien entre élèves, du soutien prof / élève, un soutien professionnel élève. Je pense que c'est bien de mettre en place un peu en fonction de l'aide qui est réclamée par l'étudiant [Retours].

C : Alors, est ce que tu saurais me parler d'une expérience positive avec un cours à distance en particulier justement en termes comme ça de compréhension, de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ?

I : Ouais, j'ai un exemple bien précis, je sais pas si on peut dire les noms ou pas, ou tu préfères que je reste en mode « sans les noms des professeurs » ?

C : Comme tu veux, vraiment. Oui, tu peux dire « à un cours », « il y a eu un cours où il y avait ceci ».

I : Mais du coup, quand j'étais en première année, j'avais un cours de [nom d'un cours]. C'était mon premier vrai cours de droit. Du coup, avec une professeure en l'occurrence, qui était vraiment super investie, super au taquet, qui utilisait tout le temps aussi, justement, tout ce qui est les Kahoot ou les Wooclap [Kahoot] [Wooclap], qui nous ont envoyait des petits messages tout le temps et tout. Et vraiment, c'est une expérience positive parce que, je sais pas si tu as vu la vidéo, mais en gros, vers la fin d'année, je pense qu'on a fait la vidéo, on a voulu remercier la professeure pour justement son accompagnement, parce qu'elle a été vraiment dévouée et donc on avait fait une petite vidéo lors de Teams avec tous les petites pancartes pour la remercier du coup, pour sa gentillesse. Suite à ça, ça fait un Tik Tok qui est devenue viral, et après comme la prof passait à la télé, elle en a parlé à la télé et elle nous a fait une dédicace télévisée.

Donc voilà très content. La vidéo est passé à la télé et tout, donc voilà, elle était contente. On est devenus des petites stars.

C : Est-ce que tu sais parler peut-être précisément vraiment de tout ce qu'elle a fait à ce niveau-là, qui vous a vraiment touché.

I : Mais disons qu'en fait, on l'avait eu en présentiel, vraiment deux ou trois cours, c'était les tout premiers cours à l'université qu'on a eus, et on avait quand même pas mal d'heures avec elle. Du coup, c'est vrai qu'on la voyait assez souvent. Vraiment, c'était une des seules pour pas dire, la seule, parce que d'autres ont participé également à notre accompagnement, mais c'était vraiment une des profs les plus présentes.

Après, quand on est passé en distanciel, elle a vraiment eu un instinct un peu plus maternel avec nous, de nous prendre sous son aile, de nous envoyer des petits messages tout le temps, de nous faire des petites vidéos juste pour nous dire : « bonjour les étudiants, voilà courage, je pense bien à vous, on se revoit pour l'appel Teams dans quelques jours » [Empathie]. Enfin vraiment elle apportait un peu un côté maternel qui je pense nous manquait beaucoup à ce moment-là de la part des professeurs [Empathie].

Voilà, on se sentait vraiment écouté par elle. On sentait que voilà, quand ça allait pas, on pouvait lui en parler. Des fois on disait clairement : « Madame là, aujourd'hui ça va pas, on a pas envie, on n'arrive pas à se motiver » et du coup, elle abrégait elle-même le cours [Flexibilité]. A la place, on faisait des discussions pendant les temps de midi, on mangeait tous ensemble en appel, ça je me souviens qu'on avait fait quelque fois, on mangeait en appel tous ensemble le temps de midi. Enfin toutes des petites choses mis en place qui font plaisir à l'étudiant [Contact humain]. Voilà, on se sentait pas tout seul. On avait quelqu'un avec qui parler un petit peu et voilà, c'était vraiment sympa [Isolement].

C : Ok, maintenant l'inverse, est-ce que tu saurais me parler d'une expérience négative avec un cours à distance en particulier ? Toujours en termes de compréhension, de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants.

I : Ouais, j'ai un exemple du coup : l'année passée, encore une fois, j'avais deux cours de [nom d'un cours] avec deux professeurs différents et au final, l'examen enfin, ça se mettait ensemble, mais c'est peut-être deux examens différents, deux profs différents et du coup l'un de mes profs de [nom d'un cours] lui était vraiment là pour dire de parler de choses et d'autres. Mais voilà, il y avait absolument pas de structure dans son cours, on n'avait pas de syllabus, on avait pas de PowerPoint, on n'avait absolument rien, vraiment [Support d'apprentissage]. Il venait, il se connectait, même si personne n'était là. Il commençait son cours et voilà, et ça c'est un cours j'avoue, que je n'ai pratiquement pas suivi de l'année, je me suis aidée des vidéos sur YouTube pour réussir l'examen [Décrochage]. Mais ouais, c'était vraiment un prof qui était juste là pour parler et de qui on a reçu, jamais aucun mail. Non, jamais eu de petite vidéo. C'était vraiment juste : on va dans son appel, il parle, on sait pas prendre note parce qu'il n'y a aucune structure, donc on sait même pas de quoi il parle [Support d'apprentissage]. Ouais, ça y en a quelques-uns des profs ainsi. Bon, après c'est leur manière de donner cours, puis voilà, les cours de [nom d'un cours], tout ça, c'est toujours un peu plus flou que les cours de base. Mais ouais, il a pas fait trop d'efforts quoi, il s'est pas vraiment foulé pour nous aider [Efforts].

C : Est-ce que vous avez essayé peut-être de lui faire savoir vos difficultés par rapport à son cours ou tu sais si quelque chose a été fait ?

I : Je ne sais plus spécialement parce que comme je t'ai dit, moi, c'est un cours que j'ai plus vraiment... j'ai suivis quelques cours, les premiers, après on a tous arrêté de le suivre [Décrochage]. Mais je sais bien que certains lors des appels, clairement, faisaient comprendre au prof : « on ne vous comprend pas, on sait pas ce que vous voulez, ça va être les examens, on a pas compris ce que vous attendiez de nous » et je pense qu'à ce moment- là, ce qu'il avait fait c'était : il avait refait une vidéo pour réexpliquer, mais qui au final n'était pas forcément plus claire non plus [Demande]. Mais voilà quoi, après, c'est ça les profs de [nom d'un cours] quoi !

C : Je vois. Alors, ma thématique suivante : cette fois-ci, je te demanderai de nouveau de considérer vraiment l'ensemble de ton parcours à l'UNamur à distance et en présentiel et, de façon générale, de me dire comment tu évalues la volonté, les efforts des équipes pédagogiques à répondre aux sollicitations des étudiants. Par sollicitation je veux dire les questions qui sont posées par les étudiants, la demande pour avoir de l'aide, un entretien, des choses comme ça. Comment tu évalues leur volonté, leurs efforts de répondre à ça ?

I : Bah je pense que oui, il y a quand même un bon suivi derrière, et quand on écrit, quand on va à leur bureau, surtout là que je suis en présentiel, je pense que maintenant il y a quand même un bon, un bon suivi. Puis de façon générale, allez, on va dire que l'année passée, tout le monde était de mauvaise humeur, donc d'office ça ne facilitait pas les choses [Attitude]. Après maintenant, là, on est revenu tous en présentiel, tout le monde est de meilleure humeur donc ça aide un petit peu.

Mais je pense qu'ils ont toujours été quand même derrière si vraiment quelqu'un avait besoin. Après voilà, c'est plus facile d'aller directement frapper à la porte de quelqu'un que d'envoyer un mail et attendre plusieurs jours pour avoir une réponse par mail [Sollicitations]. Et voilà, après faut dire que le présentiel ça a quand même des avantages que le distanciel n'aura jamais. Donc tout est plus facile maintenant qu'avant. Mais voilà, même à l'époque, j'ai envie de dire, l'année passée, du coup, voilà, j'avais quand même un suivi peut-être différent. Chacun faisait dans la mesure du possible, mais il y avait un suivi quand même. Il y avait des réponses à nos questions, il y avait des entretiens, si il fallait vraiment des entretiens [Suivi], mais c'était assez limité de toute façon, tout se passait via Teams [Sollicitations]. On pouvait pas aller voir les professeurs dans la vraie vie, on pouvait pas voir les assistants ni rien, donc que c'était juste plus compliqué [Sollicitations]. Voilà, mais on n'y pouvait rien.

Mais maintenant je trouve que tout va vraiment bien et quand on a besoin, tout le monde répond présent et tout va très vite, donc voilà.

C : D'accord tu dis donc que c'est plus compliqué un entretien donc via Teams qu'en face à face. Pourquoi tu trouves que c'est différent, et que c'est moins bien ?

I : Déjà, c'était compliqué, mais un exemple tout bête, c'est aussi pour [nom d'un cours], du coup que j'avais eu, c'est déjà des problèmes de connexion, c'est ne pas être à l'heure en même temps, donc l'autre sonne mais l'autre ne répond pas, et puis après on attend et puis après on est gêné, on ne sait pas quoi dire. Tandis qu'aller spontanément frapper à une porte : « Bonjour, je peux vous parler deux minutes ? », vraiment ça dure 30 secondes, ça va beaucoup plus vite que de passer 1h à attendre que l'autre arrive [Gestion du temps]. Et puis non ça va pas. Et puis ça a coupé, la caméra fonctionne pas... Je crois que c'est plus facile d'aller spontanément parler à quelqu'un [Sollicitations] [Teams].

C : De façon générale, est-ce que tu dirais que c'est plus gênant ? Enfin les discussions comme ça via Teams que quand c'est en face-à-face ?

I : Moi, après, c'est parce que de façon générale, je suis toujours un peu plus gênée, même si c'est sans caméra. Le fait de parler à quelqu'un comme ça, on parle un peu dans le vide, on a l'air un peu bête tandis que quand on va voir quelqu'un dans la vraie vie, c'est beaucoup plus naturel et on peut parler plus facilement et amener les choses plus facilement [Interactions]. Après, je sais bien que certains adorent parler à distance, pas de souci mais bon moi j'aime pas trop, je ne suis pas trop partisane [Teams].

C : Est-ce que ça a pu du coup te bloquer, faire que tu as peut-être des questions et que tu as laissé tomber parce que, à distance, c'était plus compliqué de les poser ?

I : Ça, je pense que ça a certainement influencé oui. Même lors des appels. Peut-être qu'en amphi je suis plus amenée à lever la main et simplement parler à la prof, alors qu'en appel, faut stopper tout le monde qui est en train de parler et attendre un peu le silence, et ne pas savoir comment poser la question. En ce sens, on sait pas s'il faut directement parler, ou écrire par message, pour demander la permission de parler. Je trouve que c'est trop de complication, alors que dans la vraie vie, tout le monde est beaucoup plus spontané, donc c'est plus facile au final [Interactions].

C : Oui, au niveau de ces réponses aussi, donc aux questions ou aux demandes d'aide, etc.... Dans quelle mesure est-ce qu'elles étaient efficaces peut être d'abord en termes de rapidité ? Dans quelle mesure tu avais, donc à distance cette fois-ci, tu avais des réponses rapides à tes questions ?

I : On va dire qu'il y avait quand même un petit délai. C'était rare d'obtenir des réponses le jour même à notre question, après voilà, on sait bien que beaucoup de profs étaient surchargés dans leur boîte mail et nous écrivaient des messages d'excuses pour, justement, les réponses un peu tardives [Atténuation]. Mais voilà, je pense qu'on était tous un peu préoccupés par la suite et donc on avait tous tendance peut-être à, entre guillemets, harceler les profs ou les assistants et ils étaient un peu débordés donc [Sollicitations]. Bref, dans la mesure du possible ils faisaient plus ou moins vite et s'ils voyaient que plusieurs questions étaient posées par les étudiants, ils répondaient en une fois à quelqu'un qui transmet ça à tout le monde, la réponse, mais bon, voilà, tout le monde faisait de son mieux, je pense [Sollicitations].

C : D'accord et comment est-ce que tu évalues la clarté peut-être des réponses ? Est-ce que quand tu posais une question, tu avais une réponse claire et complète ou pas ?

I : Bah encore une fois, par message, c'est beaucoup plus compliqué de s'exprimer que lors d'une interaction, même par appel ou quoi, donc évidemment, si on envoyait un petit message avec plusieurs questions, fallait s'attendre à une réponse, mais à une seule des 3 questions et donc renvoyer un mail pour obtenir les réponses des autres questions. Ou alors, les professeurs ne comprenaient pas les

questions, donc il fallait réécrire avec d'autres formulations. Enfin, c'était un peu plus ennuyant [Sollicitations].

C : Alors qu'en présentiel peut être tu l'aurais posée oralement ?

I : Ouais c'est ça, à l'oral d'office on peut, si on voit que l'autre n'a pas compris, on peut reformuler un petit peu, où se faire comprendre différemment. Tandis que par message, si tu l'envoies et que lui ne comprend pas, tout doit être reformulé et puis des fois, il te répond, mais tu ne comprends pas sa réponse non plus, et ça prend une semaine comme ça, et puis au final tu as carrément oublié ta question de base, donc voilà [Sollicitations].

C : De nouveau en considérant l'ensemble de ton expérience à l'UNamur en présentiel en distanciel, dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques se sont montrées capables de respecter leurs engagements dans leur façon de donner et d'organiser leur cours ? Donc par engagement, je veux dire vraiment tout ce qu'ils annoncent en début d'année, est-ce qu'ils le respectent, type l'horaire, respect de l'horaire, respect du rythme annoncé dans l'avancement du cours, du contenu aussi, et des modalités de cours et d'examen. Dans quelle mesure tu trouves qu'ils respectent ces engagements-là ?

I : De façon générale, je dirais que c'est correct. Après, il y a toujours des imprévus, que ce soit en distanciel ou en présentiel. Voilà, les profs peuvent avoir des imprévus [Atténuation]. De façon générale, c'est quand même correct. Je veux dire, j'ai jamais eu non plus des profs qui prétendaient des montagnes et au final, rien ne s'est passé. Et donc non de ce côté-là, c'est toujours plus ou moins correspondant aux attentes. Voilà, ils prévoient des choses, parfois c'est légèrement modifié, mais jamais rien d'énorme non plus, rien de conséquent [Respect].

C : Est-ce que tu as vu une différence entre le présentiel et distanciel à ce niveau-là au.

I : Niveau du respect des engagements. Ben disons qu'avec le distanciel évidemment tout est un peu plus compliqué que lors du présentiel donc, on avait par exemple des matières qui étaient censées être vues, et au final évidemment, on n'a absolument pas vu la matière, tandis qu'en présentiel, là on peut toujours rajouter un cours au dernier moment et ce genre de choses, ce genre d'accommodations. Tandis qu'en distanciel, si on a dit qu'on n'arrive pas à tel point de matière, on va pas re-prévoir d'autres appels à 19h le lendemain ou ce genre de choses, donc on va dire que les profs sont un peu plus laxistes quand on est en distanciel que quand on est en présentiel [Respect].

C : D'accord, ils adaptent, est-ce que c'est quelque chose pour toi de positif ?

Ou du négatif ?

I : Bon bien sûr, c'est un peu moins de matière à étudier après [Respect].

À l'inverse, certains points, justement, pourrait être un peu mieux vu et les profs estiment que voilà tant pis, on en distanciel, ça ne va pas donc on voit, entre guillemets, par nous-mêmes et ça revient au même [Efforts]. Tandis qu'en présentiel, si on a vraiment un gros problème de matière, on peut en parler et on s'arrange, même un temps midi ou 2h en amphitheâtre [Sollicitations]. Ça a du positif comme du négatif, ça dépend de comment les profs tournent ça.

C : Et au niveau des modalités de cours et d'examen, est-ce que tu as vu une différence à distance au niveau du respect de ce qui avait été annoncé ?

I : Non, ça non, tout avait déjà été prévu, là en l'occurrence en distance, on savait très bien quel examen serait en distance, donc durant toute l'année on a eu des modalités, enfin pas d'examen à distance, mais les modalités prévues pour les examens qu'on avait en présentiel, on avait les modalités d'avance. On savait à quoi s'attendre, mais dans les 2 cas, que ce soit distanciel ou présentiel, c'est vraiment la même chose. Mais comme au final j'ai eu quasiment tout en présentiel l'année passée, ça ne change rien à la

matière. Ça reste la matière, peu importe comment on est évalué, au final ça reste toujours la même matière [Engagement] [Evaluation].

C : Dans quelle mesure les pratiques des équipes pédagogiques, étaient constantes d'une séance de cours à l'autre ? Donc pour un même cours, en fait, dans quelle mesure est-ce que tu avais une certaine cohérence, une certaine constance d'une séance à l'autre ? Type : ne pas avoir une séance de cours ou il y a plein d'interactions et la suivante, il y en a pas du tout ou une séance est vraiment facile, la suivante est très compliquée ou des choses comme ça ?

I : Non, pas spécialement. Je crois que c'était assez régulier, après comme dans tout, il y a des jours, il y a des périodes où tout est plus facile, il y a des périodes et des jours où même les matières sont plus complexes à comprendre [Constance]. Après nous, de façon générale, c'est assez régulier, voilà le prof met le ton dès le début de l'entrée en matière. Donc on sait à quoi s'attendre, soit ça va être toujours compliqué et fatiguant toute l'année à tous les cours, soit ça va être assez relax tout le temps. Donc ça on sait à quoi s'attendre [Engagement].

C : Alors je passe aux questions de fin plus générales.

Donc quels sont pour toi les pratiques mises en place par une ou des équipes pédagogiques dans un contexte d'enseignement à distance que tu as particulièrement appréciées, vraiment toutes les choses que les profs ont bien fait, entre guillemets, à distance, et que tu aimerais retrouver dans un cours à distance dans le futur ?

I : Ben vraiment un truc qui personnellement m'a bien aidée, pour les séances TP, ce qui était vraiment bien, c'est que du coup on avait le live encore une fois, comme les cours normaux, on avait des séances de live mais en plus de ça on avait du coup l'enregistrement disponible [Enregistrement] [Format]. Et en plus de ça, on avait également toujours des solutionnaires, entre guillemets, tous faits avec des réponses types. Et moi, je trouve ça vraiment bien parce que du coup, ça permettait d'avoir vraiment, enfin la manière dont il souhaitait qu'on rédige une réponse. Voilà, après je sais que beaucoup de profs étaient contre cette pratique en mode c'était un peu trop facile parce que du coup à l'examen on savait exactement ce qu'on devait dire [Support d'apprentissage], mais moi je trouvais ça vraiment bien dans le sens justement, on savait ce qu'on devait dire, on n'étudiait pas des heures et des heures pour au final, être à côté de la plaque et moi je trouvais ça vraiment bien qu'ils mettent à disposition vraiment des questionnaires. Après, je sais que certains profs encore à l'heure actuelle le font parfois, ils mettent des petits solutionnaires avec les réponses types. Mais je sais que beaucoup ne veulent pas le faire. Mais je trouvais ça vraiment bien personnellement [Support d'apprentissage].

C : D'accord, c'est quelque chose qui était propre au distanciel ?

I : Oui, ça, c'était vraiment pour tout ce qui était distance et j'ai eu un exemple cette année, mais c'était parce que justement les séances TP, il y avait des petits problèmes, donc les étudiants n'avaient pas été aux derniers TP et donc j'ai 2-3 solutionnaires de TP déjà tout faits entre guillemets, mais moi je trouve ça vraiment bien dans le sens où on sait vraiment comment rédiger, on se sent pas à côté de la plaque le jour de l'examen quand on a des questions pas identiques mais similaires.

C : Ok, ça va, est-ce que tu penses à d'autres choses ? Donc c'est vraiment ça peut être des choses que tu as déjà citées précédemment mais toutes les choses positives entre guillemets, que tu as pu observer dans les pratiques des enseignants à distance.

I : Comme je l'avais déjà dit précédemment, c'est vraiment l'accompagnement continu des professeurs, donc pas donner des nouvelles une fois tous les 6 mois pour voir si on est tous en vie ou pas, mais vraiment avoir un vrai suivi derrière, ne fusse que quelques mots de temps en temps, ça fait toujours plaisir [Empathie] [Suivi]... et avoir une vraie interaction, que ce soit via les appels Teams, ce qu'on faisait [Interaction] [Teams], puis par la suite, avoir toujours des vidéos disponibles, pouvoir reposer

des questions si besoin [Sollicitations]. Enfin, c'est vraiment l'échange, entre guillemets, et pas être seul devant son ordinateur du matin au soir [Isolement].

C : Plus d'autres points positifs entre guillemets auxquels tu penses ?

I : Le point positif, c'est, je trouve, ce que j'ai dit là Je ne sais pas, tu as besoin encore d'autres raisons ?

C : Non, non, mais voilà, je te laisse un peu réfléchir, on sait jamais.

I : Ouais pas trop donc aussi pour pas que je te dise toujours la même chose comme un perroquet.

C : Non, mais ça, il y a pas de souci, c'est même ce que je fais. Je pose des questions qui font que ça t'oblige à te répéter, mais justement au moins ça approfondit et je suis sûre d'avoir compris aussi ce que ce que tu veux dire. Donc voilà n'aies pas peur de te de te répéter.

I : Non, dans l'immédiat, je n'ai pas forcément beaucoup d'autres choses à dire, j'espère juste qu'on ne va plus retomber en distanciel parce que même si je suppose que ça sera mieux, c'est quand même pas optimal. C'est beaucoup plus chouette d'aller, de rencontrer les professeurs, d'être avec les autres. Et voilà, moi, c'est ça la vraie vie universitaire. La première année que j'ai eu, c'était pas vraiment la vie universitaire [Contact humain] [Général].

C : Maintenant j'ai la question du coup inverse. Quelles sont les pratiques qui ont nuis à ton expérience avec les cours à distance ? Peut-être aussi toutes les petites choses que les enseignants ont faites et que tu n'aimerais pas retrouver si on retombait dans des cours à distance ?

I : Vraiment, le seul point, entre guillemets, qui personnellement, m'a fait vraiment décrocher et qui a fait décrocher tout le monde, c'est comme je t'ai dit, l'exemple du prof de [nom d'un cours] qui vient, qui donne juste son cours et qui a aucun suivi derrière. C'est vraiment pour amener l'étudiant à ne plus jamais venir suivre le cours et ne pas travailler derrière son cours [Décrochage]. Parce que si on n'a pas de nouvelles des professeurs, si on n'a pas des petites vidéos explicatives, si on a pas des petits exercices à faire,... Enfin, c'est bête à dire, on est plus en secondaire, on n'a plus besoin de devoirs mais le fait d'être en distanciel évidemment, on est amené à beaucoup plus vite à se faire distraire par autre chose et je pense qu'on a vraiment besoin d'un vrai suivi derrière [Suivi] [Attrait]. Donc les professeurs qui se contentent de juste donner leur cours, ça peut suffire en présentiel mais pas en distanciel. En distanciel c'est la mort assurée. Donc voilà je dirais c'est juste ça quoi, faut pas se reposer sur ses lauriers [Décrochage].

C : OK, donc vraiment un suivi très important à distance. Est-ce que maintenant je peux te demander de décrire les caractéristiques d'un cours, soit que tu as eu la chance de suivre, soit que tu imagines dans ta tête, qui selon toi, offre un enseignement à distance de qualité. Donc vraiment pour toi, comment tu décrirais le cours à distance de qualité ?

I : Pour moi, le cours à distance de qualité, c'est vraiment un professeur déjà qui respecte les horaires qu'il prévoit. En général, ils prévoient toujours des petits horaires des jours précis. Donc déjà un prof qui essaye au maximum de suivre l'horaire comme ça, on est pas chamboulé au dernier moment parce que ça y en a certains, ils sont vraiment forts pour annuler une heure avant leur cours [Engagement]. Mais du coup, déjà, ça serait bien un prof qui respecte [Engagement].

C : C'est intéressant, je me permets de te couper, désolé. C'est quelque chose qui est différent du présentiel ? Tu as remarqué qu'il y a certains profs qui se permettent d'annuler des choses au dernier moment ?

I : Oui, encore une fois, je me doute que ça ne dépend pas de leur volonté. Mais voilà quoi, on était tous en distanciel. Il y a des gens qui ont des familles, qui ont leurs enfants, tout ça et là je me doute que des fois au dernier moment, il y avait des problèmes avec les enfants, les enfants malades, ce genre de

choses et je me doute que leur priorité c'est d'abord faire en sorte que tout le monde se porte bien, plutôt que de donner cours pendant 1h [Atténuation]. Mais ouais, ça, j'ai eu beaucoup le cas des professeurs qui au dernier moment ont des imprévus. Voilà tout le monde est prêt devant son ordinateur et au final, il y a pas de cours et on sait pas quand il va être reporté ni rien après c'est pas grave non plus dans le sens où on fait quand même rien. On est quand même enfermés chez nous, mais voilà, alors qu'en présentiel, c'est plus délicat, c'est plus rare un professeur qui va annuler au dernier moment son cours à part en cas de force majeure [Respect].

C : Bah du coup oui, désolée je t'ai interrompue, tu étais en train de décrire un cours à distance de qualité.

I : Oui, du coup je disais : un professeur qui respecte vraiment dans la mesure du possible les horaires prévus, qui, une fois en appel, est dynamique. Voilà qui s'amène pas juste : « Bonjour, je vais vous dire mon cours, au revoir ». Voilà quelqu'un de dynamique qui va poser des questions, de sorte, qu'il y ait vraiment une interaction [Interaction], qui va proposer de vive voix : « Voilà si vous voulez, un temps de midi, on peut ne fesse que parler, répondre aux questions, manger ensemble », ça, c'est vraiment sympa. J'aimais bien, on l'a fait plusieurs fois avec la prof en question de [nom d'un cours] [Retours].

Voilà, et quelqu'un qui par la suite, lorsque l'appel est fini, va pas ne plus donner de nouvelles jusqu'au prochain cours. Mais justement, va continuer à nous envoyer des messages, va mettre à disposition des petits exercices qu'on peut lui renvoyer. Qui va laisser en ligne les vidéos pour qu'on puisse aussi continuer à les regarder à notre rythme [Rythme]. C'est juste vraiment un bon suivi, quelqu'un de dynamique aussi et qui montre son intérêt pour ces étudiants et pour son travail [Empathie].

C : Ok. Et est-ce que c'est plutôt un cours en live ou alors plutôt un enregistrement un cours à distance de qualité ?

I : Je dirais que le plus pratique c'est encore de faire les deux, parce que des fois on a des soucis de Wifi qui font qu'on ne sait pas forcément suivre en live, ou alors encore une fois on peut avoir nous aussi des imprévus qui font qu'on ne sait pas forcément suivre tous les cours comme on le voudrait. On peut être malade ou ce genre de choses, donc je pense que le mieux, c'est de vraiment faire le live aux heures prévues, comme ça, ceux qui ont la chance de pouvoir y assister y assistent. Et pour ceux qui ont eu un imprévu, prévoir toujours l'enregistrement disponible en ligne, pour ne pas se sentir handicapé par rapport aux autres [Format] [Enregistrement].

C : Donc, c'est quand même mieux ce système-là, donc le live avec enregistrement, qu'une vidéo vraiment faite en avance par le prof et juste mise en ligne sans interaction en direct ?

I : Parce que je sais bien que certains ont besoin d'avoir vraiment un rythme très précis et suivent vraiment toutes les vidéos en live et tout. Oui je pense que c'est bien de permettre à chaque étudiant de s'adapter en fonction de ses besoins aussi [Rythme]. On a pas tous les mêmes besoins donc, je trouve que c'est bien de prévoir live avec enregistrement plutôt que de dire voilà je mettrai un podcast dans la semaine, allez le regarder quoi [Format].

C : Alors, attends ma dernière question, même si je me rends compte que je pense que j'ai oublié de te demander quelque chose au tout début, je m'en rends compte. Je vais peut-être la poser. Et puis je te redemande une précision.

Dernière question : dans quelle mesure penses-tu que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de ce dont tu viens de me parler, de ton opinion au sujet des cours à distance, des difficultés et au contraire des choses positives que tu as relevées ? Dans quelle mesure est-ce que tu penses qu'elles ont conscience de tout ça ?

I : Honnêtement, je ne sais pas trop évaluer ça. Après, je pense que certains en ont vraiment pris conscience quand ils sont impactés directement, dans le sens où ils ont des enfants qui sont dans le cursus universitaire.

Enfin, dans ce sens-là, je pense que certains peuvent se sentir plus vite concernés quand ils voient leurs propres enfants parce que je sais que, par exemple, j'avais des professeurs qui avaient des enfants, étudiants universitaires aussi, et que grâce au dialogue avec leurs enfants, ils ont compris que certaines modalités d'examen devaient être modifiées ou qu'au niveau de la matière c'était bien de réduire aussi parce que tout le monde était fatigué et tout. Donc je pense que certains ont plus conscience que d'autres s'ils sont réellement impactés et s'ils ont le témoignage de proches. Parce que quand c'est ton enfant, ta nièce, ta voisine qui en parle, tu te sens peut-être plus concerné que quand c'est un étudiant que tu ne connais pas qui vient se plaindre auprès de toi, je pense [Retours].

C : Mais est-ce que tu as quand même un ressenti peut-être, que les demandes des étudiants et tout ça, c'était pris en considération, qu'il y avait en tout cas moyen de leur faire savoir ce qui n'allait pas ?

I : Je pense qu'ils l'ont compris quand il a eu une très forte demande de façon générale. Tandis qu'au début et à la fin, quand ce n'est que quelques étudiants sur des centaines et des centaines, ils ne prenaient pas forcément ça en considération.

Après, quand ils voient que c'est vraiment des centaines de messages au quotidien et des centaines d'appels à l'aide, je pense que là ils comprennent. Enfin, il peut pas nier l'évidence non plus quoi.

C : Je vais revenir du coup, désolé, vite fait sur une petite précision au tout début que j'ai oublié de te demander.

Quels types de cours tu avais eu à distance ? Du coup tu m'as parlé de cours théoriques, de TP, est-ce que tu as eu des cours de langue ou des projets ou je ne sais pas quels autres types de cours avez en droit ?

I : Non ça on n'a pas en droit, tous les cours, c'était la même chose entre guillemets. J'avais quelques TP, et encore, les TP ont été assez fréquemment annulés et comme je t'ai dit, on avait directement les solutionnaires remis. Donc de notre côté, on faisait des exercices et après on avait un solutionnaire, tout beau, tout propre qu'on pouvait regarder et voilà [Modalités]. Mais sinon, non, j'ai pas eu du tout ce qui est de projet. J'ai eu juste un travail de groupe une fois à faire et à 6. Du coup, ce qu'on faisait comme on kotait tous, on allait vite, discrètement dans les kots les uns des autres et voilà comment on fait des petits groupes. C'était encore légal à ce moment-là on pouvait être à 3 ou 4. Un truc ainsi, donc on avait juste eu un petit travail de groupe, mais c'était pas quelque chose de conséquent non plus.

C : Voilà et oui, ce que j'ai oublié de demander aussi, c'est la méthode utilisée de façon en général. Tu as eu des cours en live, tu m'en as parlé avec des enregistrements. Est-ce que tu avais beaucoup aussi de vidéos préenregistrées, mais vraiment tournées à l'avance par le prof et juste mis en ligne ?

I : Je n'avais pas beaucoup de cours comme ça, non. J'avais peut-être 2 ou 3 cours sur les 16 que j'avais eus, qui étaient vraiment uniquement fait que de vidéos enregistrées au préalable. Bien que pour certains points de matières, malgré les vidéos déjà enregistrées, les profs faisaient une vidéo complémentaire, peut-être un peu abrégée qui ne durait pas 2h, mais une petite vidéo de 30 minutes pour t'expliquer différemment ou s'il y avait eu un petit changement de dernière minute dans l'année, mais on n'avait pas beaucoup de profs qui procédaient ainsi. C'était plus les profs qui, par exemple, étaient professeurs dans plusieurs universités, qui étaient donc très occupés tout le temps, mais en général non, c'était plutôt rare quand même les enregistrements au préalable.

C : Pas d'autre méthode non plus ? Enfin tu m'as parlé un peu des TP, donc voilà, on va dire, c'est plutôt l'auto-apprentissage. On vous laisse faire les exercices sur le côté, puis on donne les correctifs. Tu n'as pas eu d'autres méthodes d'enseignement que le live comme ça sur Teams et les enregistrements ?

I : Non, j'ai vraiment c'était que ça, absolument.

Annexe Q.1.5 - Retranscription de l'interview de l'étudiante F

Interview réalisée le 10 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiante F, l'interviewée

I : J'ai 21 ans, je suis étudiante en pharmacie. Je suis entre ma troisième et mon master 1 et du coup voilà j'ai raté un peu ma première mais j'ai pu anticiper des cours, enfin voilà.

C : Est-ce que tu sais un peu m'expliquer ton expérience avec les cours à distance. Ça a commencé quand tu étais en quelle année ?

I : Euh, au milieu de ma deuxième année. La session de janvier, on était à distance, ça c'est sûr. A partir du moment où on a eu confinement, c'était vraiment du jour au lendemain, cours à distance. Même les travaux pratiques qui étaient organisés la semaine, il me semble que le mardi j'avais cours et que le lendemain il y avait eu le confinement, là j'étais plus du tout à Namur et tout était repassé à distance. Et là, ici, on a eu non pas des cours à distance post-COVID, on a eu des examens à distance par exemple alors que tous les cours étaient en présentiels, certains de ces cours-là, au niveau des examens, c'était à distance.

C : D'accord, tu parles de cette année ou de l'année passée ?

I : Les deux.

C : Ok, mais donc tu me parlais de vraiment tout à distance, c'était la toute première année, il y a deux ans ? L'année passée, tu as quand même eu des cours en présentiel ? Donc normalement, à partir d'octobre, on est repassé de nouveau à distance jusqu'à la fin de l'année, je ne sais pas toi ?

I : On n'a pas tout eu à distance, les petits cours, vraiment les petits cours, là on était à distance où les professeurs je crois que ça les arrangeait plus dans le sens où ils ont un métier à côté et où ils viennent à Namur juste pour donner quelques heures. Donc eux, ça restait à distance. Tandis que les assistants et les professeurs qui travaillent sur le campus, là on avait vraiment cours en présentiel mais avec toute l'artillerie, masques, désinfectants, bazar quoi.

C : Ok, et cette année alors ?

I : Vraiment tout en présentiel.

C : Et des examens à distance ?

I : Oui mais en tout cas pour la session de janvier, là, ici j'en ai eu un à distance pour le master et je sais bien que pour le bac 3 il y en a 2-3 qui étaient aussi à distance. Donc on a vraiment eu un mix quoi.

C : Ok, je vais te demander d'essayer, ce n'est peut-être pas évident, mais de te concentrer vraiment sur les cours à distance que tu as eu l'année passée et essayer d'ignorer ceux que tu as eu vraiment la toute première année où on est passé à distance. Est-ce que tu sais me dire un peu, l'année passée, ce que tu as eu comme type de cours à distance ? Par type de cours, je veux dire des cours magistraux, théoriques, des TP, des cours de langue, des labos ?

I : Au niveau des labo, début d'année, on les avait eus en présentiel et puis fin d'année, on les a eus à distance. Pour tout ce qui est travaux pratiques, faire des travaux à distance, ça ne ressemble à rien. Là où vraiment les profs, ils mettaient du cœur à faire un genre de logiciel pour qu'on puisse vraiment s'imaginer en train de faire les étapes, finalement, nous étudiants de l'autre côté, on avait, entre guillemets, autre chose à faire. Et du coup, on zappait vraiment les étapes et on allait vraiment direct quasi à la fin. Enfin, par exemple, juste pour mettre un peu dans le contexte, on avait plusieurs étapes à réaliser et à chaque fois, tu as l'étape A, on fait calculer un truc et la réponse de notre étape A nous aidait à faire l'étape B. On s'est tous très vite rendus compte qu'on pouvait voyager entre les étapes et qu'on pouvait avoir les réponses. Finalement, au lieu de faire ABC, on faisait CBA quoi. Donc, là où les profs faisaient un truc de dingue, nous, on allait vraiment directement à la fin [\[Support d'apprentissage\]](#). Pour ce qui est des cours magistraux, là pareil, c'était vraiment les profs qui donnaient cours en présentiel, juste ils se filmaient, donc ils étaient dans les audits et nous on les avait ensuite en capsule vidéo sur les plateformes.

C : Et des cours de langues, tu en as eu l'année passée ?

I : Non, ça je n'ai pas.

C : Tu me parles aussi de la méthode, donc c'était plutôt des cours en live, le prof se filmait, mais il la mettait après en ligne ou vous pouviez regarder en direct ?

I : On avait les deux. Donc lui se filmait en direct, deux heures classiques de cours qui suivaient l'horaire et puis ensuite c'était enregistré et puis c'était posté sur la plateforme pour deux semaines et puis après les capsules se suppriment [\[Format\]](#).

C : D'accord, mais vous aviez la possibilité d'assister à l'heure et d'éventuellement poser des questions au prof ?

I : Ah ça non. On avait aucune interaction avec les professeurs et même au niveau des forums etc. Ils n'étaient pas hyper présents donc il y avait vraiment aucune interaction. C'était, je me filme, je donne mon cours et hop, je poste et voilà quoi [\[Interactions\]](#).

C : Ok, et c'était vraiment uniforme dans tous les cours ?

I : Pour les cours en tout cas que j'ai eu à distance, c'était vraiment comme ça, oui. Après je ne dis pas qu'il n'y a pas des profs qui répondent plus vite à des mails mais on n'avait aucune interaction directe sur le moment [\[Interactions\]](#).

C : Ok et donc pas de non plus de cours vraiment sur Teams.

I : J'ai eu au Q1 ça mais pareil, c'était enregistré ça au fait. En fait, j'ai eu et des cours fournis en capsules vidéo, ils se filmaient dans l'audit, il n'y avait personne et puis ensuite ils postaient. Et effectivement, je crois que pour deux de mes cours, on avait donc les séances de TD donc d'exercices où là c'était comme là maintenant toi et moi où le prof partageait son écran, faisait les exos et demandait l'interaction des élèves et effectivement, on pouvait poser nos questions. Et également pour un autre cours de [\[nom d'un cours\]](#) et là pareil, le prof, c'était en direct et il demandait à ce qu'on interagisse avec lui, qu'on donne notre avis etc. Par contre pour les deux types, que ce soit sur Teams ou sur WebCampus, c'était enregistré, c'était posté ensuite sur les plateformes pour deux semaines et puis c'était supprimé. Pour certains d'entre eux, je ne sais pas comment expliquer. Soit généralement, ils faisaient directement « voilà, vous avez autant de temps pour voir la vidéo et puis elle se supprime » et pour certains on a eu la mauvaise surprise de toutes les vidéos sont disponibles et le jour avant le blocus, tout s'est supprimé et personne n'était au courant [\[Engagement\]](#) [\[Enregistrement\]](#). On a eu un peu les deux quoi [\[Enregistrement\]](#).

C : Oui, ok. Mais donc finalement si j'ai bien compris alors Teams c'est une plateforme que tu n'as pas beaucoup utilisée alors, l'an passé.

I : L'année passée, non, mais l'année d'avant, beaucoup.

C : Ok ça va, est-ce que tu avais eu des expériences antérieures à la pandémie avec les cours à distance ?

I : Non

C : Quelle est ton opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : Je t'avoue que moi je ne suis pas trop les cours. Donc moi quand moi je suis en présentiel, vraiment je n'écoute pas trop ou bien je m'endors et je me rends compte que je suis plus efficace chez moi et donc finalement, là où, par exemple, en bac 1, début bac 2, j'étais vraiment tout le temps en cours, le confinement et le passage des cours à distance m'a fait réaliser que j'étais plus efficace de mon côté toute seule. Et finalement ça a amélioré ma méthode d'étude [Méthode de travail]. Par contre, pendant les périodes, où on était à la maison etc. le fait de suivre des cours, ça m'a quand même aidé aussi quoi, mais là je pouvais organiser mon temps comme je le voulais et je pouvais, je pouvais faire pause etc. donc moi, j'ai plutôt apprécié honnêtement [Gestion du temps] [Général].

C : D'accord, donc, si je te suis bien, avec les cours en présentiel, tu avais plutôt tendance à ne pas te rendre en cours, à ne pas les suivre spécialement, tandis que quand tu es passé à distance alors ça t'a plutôt incitée à quand même regarder les vidéos ?

I : Non, ce n'est pas vraiment ça, c'est plus, avant, j'allais au cours, je suivais mes cours, j'étais une bonne petite étudiante et ça allait. Par contre, quand il y a eu le confinement etc., c'était pareil, mais comme je pouvais m'organiser de la façon dont moi je le souhaitais, j'étais beaucoup plus efficace. Et donc là, maintenant, à l'heure actuelle, je me suis rendu compte qu'en faisant tout moi-même de mon côté, en organisant comme je voulais, j'étais encore plus efficace. Je ne sais pas si... [Méthode de travail]

C : Ok, si si mais c'est parce que à un moment il me semble que tu as dit que tu ne suivais pas trop les cours et c'est ça qui m'a perturbé.

I : Mais là maintenant, à l'heure actuelle, je n'y vais plus, c'est pour ça mais avant, j'y allais puis il y a eu le COVID et puis maintenant j'y vais plus. [Méthode de travail]

C : Ok donc peut-être que maintenant, ça reprend en présentiel, tu n'as plus envie de retourner en cours ?

I : Oui, c'est ça.

C : Pour toi, quels sont les avantages de l'enseignement à distance par rapport au présentiel ?

I : Par exemple, moi je ne kot pas déjà, donc me déplacer à Namur, c'est de l'essence, un parking et là comme je te dis, je suis entre deux années, ce qui fait que parfois j'ai juste des blocs de deux heures et où pour moi me déplacer, juste pour deux heures, je n'y vois pas d'intérêt. Et le fait d'être à distance, d'un point de vue sous, c'est plus économique quand même quoi [Déplacement]. Par contre, le désavantage, le fait de voir des gens qui sont un peu dans la même galère que nous, ça peut parfois motiver et donc j'avoue que de temps en temps, j'y retourne juste pour voir mes potes [Contact humain].

C : Oui ok. Je vais préciser deux petites choses : quand j'utilise le terme « cours », je veux parler de toute l'UE, donc en ce compris l'examen, vraiment la matière par distinction avec une séance de cours de deux heures. Je vais essayer d'utiliser le terme « séance de cours » quand je veux parler d'une séance précise. Et j'utilise aussi beaucoup le terme « équipe pédagogique » dans mes questions. Par équipe pédagogique, j'entends les gens qui, pour un cours, délivrent la matière. Souvent c'est juste un prof qui donne la matière donc le terme équipe pédagogique, ça peut juste être une personne. Parfois tu as

plusieurs profs, il y en a un qui délivrent un chapitre, un autre qui en délivre un autre et donc par équipe pédagogique, ça reprend tous ces gens-là en ce compris aussi les assistants qui délivrent la matière. Donc ma question suivante, c'est quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?

I : De pas se sentir abandonné par l'équipe pédagogique. De pas juste avoir ce « Ok, voilà, vous avez votre syllabus, débrouillez-vous » [Efforts]. C'est plus se dire, c'est à distance mais de sentir qu'il y a quand même un fil conducteur dans ce qu'on fait et que finalement on ait toujours la même motivation à la fin.

C : Ok, concrètement, quelles sont les choses que les équipes pédagogiques peuvent faire justement pour qu'il y ait ce suivi ?

I : Ça dépend vraiment des équipes, il y en a qui ont vraiment été hyper efficaces et hyper, comment on dit ? Empathiques et il y en a d'autres où vraiment, tout l'inverse, c'était vraiment du tout au tout [Empathie].

C : Ok, et tu dirais que majoritairement pour ce point-là, le suivi et le fil rouge, est-ce que tu dirais que tes attentes ont plutôt été comblées l'an passé avec les cours à distance ou pas ?

I : Allez, pour la majorité, oui.

C : Là, je vais passer plutôt sur les plateformes de cours, donc ma première question c'est quelle plateforme de cours tu as eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ? Par plateforme de cours, j'entends les plateformes de communication comme Teams, les plateformes pour mettre à disposition du matériel de cours, les plateformes pour faire des exercices ou pour interagir type Wooclap ou Kahoot ?

I : Du coup, on a Teams, WebCampus, comme tu as dit, Wooclap, ça les profs l'ont vraiment beaucoup utilisé. On a eu à un moment donné un système de Quizlet pour un TP. Je ne sais pas si tu connais ?

C : Oui mais je ne l'ai jamais utilisé moi-même.

I : C'est un peu comme Wooclap avec des questions et puis après on doit choisir la bonne solution et la différence par rapport à Wooclap, c'est que ce n'est pas en forme de QCM, on peut un peu le présenter de la façon qu'on veut [Plateforme]. Et sinon, on a eu pour un cours, c'est un peu plus spécifique, cytologie.be, il me semble et où, en fait, pour les lames cytologiques, comme on était à distance, on ne pouvait pas les avoir sous les yeux et donc je ne sais pas comment ils ont fait leur truc mais on avait des lames virtuelles on va dire. Au lieu de l'avoir au microscope en labo, là, on l'avait sur ordi, et ce qui était vraiment bien fait, c'est qu'on pouvait vraiment voyager comme on voulait. Et, par exemple, là l'examen, alors que l'examen portait sur l'identification d'une lame, donc pouvoir dire tout ce qu'il y avait dessus et donc conclure ce que c'est, là on a dû utiliser cytologie.be, par exemple [Evaluation] [Plateforme].

C : Ok, tu m'as parlé aussi à un moment d'exercices justement où tu parlais du fait que, au lieu de suivre le point ABC, vous alliez directement à l'essentiel, c'était sur une plateforme spécifique ?

I : De mémoire, c'était Wooclap.

C : Ok. Donc ma question suivante, du coup c'est comment tu évalues ces plateformes de cours ? On va peut-être commencer par Teams, quelle est ton opinion sur cette plateforme ?

I : Teams, c'est assez bien, c'est juste un peu le chaos quand il n'y a personne qui répond et le chaos quand tout le monde veut parler. Parce qu'on n'était pas 10 dessus, on était 120 [Interaction] [Teams].

C : Ah oui, quand même.

I : Du coup, ne fusse que, par exemple pour les examens, on était obligé d'avoir la caméra et les micros allumés. Alors, entendre les feuilles des autres, c'est insupportable et on était un peu obligé de laisser le son parce que parfois les profs disaient des informations et donc ça Teams pour donner cours c'est vraiment bien [Teams] mais pour passer des examens c'est une horreur [Teams] [Evaluation]. Euh WebCampus, c'est assez efficace, je dirais [WebCampus] et Wooclap, si on est un élève assidu, ça peut être très très bien [Wooclap].

C : Ok donc Wooclap, tu trouves que c'est une plateforme qui est utile à utiliser pour interagir ?

I : Oui.

C : Quizlet aussi que tu m'as cité ?

I : Moi, je préférerais quand même Quizlet parce qu'il me semble que Wooclap, les profs ne mettaient qu'une seule image et c'étaient des questions beaucoup plus restrictives alors que Quizlet, vraiment, il balayait, allez, sur une feuille de questions, il pouvait te mettre plusieurs choses et te demander plusieurs éléments. Ça c'était cool [Plateforme].

C : Ces deux plateformes, Quizlet et Wooclap, est-ce que, selon toi, leur utilisation est apparue à cause du distanciel ?

I : Ah, on les utilisait déjà avant beaucoup moins mais on les utilisait quand même avant. En fait, le Wooclap avant, c'était plus « Ah, mais qu'est-ce que vous croyez que ce mot veut dire, quelle est la définition, selon vous, de ce mot ? » et plus « Ah, comment est-ce que vous avez trouvé le cours ? » Donc, avant les profs utilisaient Wooclap pour ça je trouve. Tandis que maintenant c'est plus « Ah voilà maintenant le cours est terminé, on va vite faire un petit Wooclap sur la matière pour voir si vous avez bien compris [Wooclap].

C : Est-ce qu'ils gardaient quand même une question sur le fait que le cours a plu ou pas ?

I : Moi, il n'y a qu'un seul prof qui a posé cette question-là, sur ceux que j'ai eu, il n'y en a qu'un seul qui vraiment a demandé un feedback des élèves « tiens, est-ce que vous préférez le cours à distance ou bien en présentiel ? ». Vraiment il n'y en a qu'un seul qui s'est vraiment posé la question de « est-ce que ce n'est pas plus mal finalement le distanciel... et qui nous a demandé notre avis surtout [Retours].

C : En ce qui concerne la plateforme cystologie.be, est-ce qu'il y avait d'autres fonctionnalités ? Comment vous l'utilisiez ?

I : Non, c'était vraiment les lames et tu pouvais zoomer, voyager dessus.

C : Et c'est apparu spécifiquement à cause du distanciel cette utilisation de cystologie.be ?

I : Oui

C : Est-ce que tu trouves ça mieux que ce que vous faisiez en présentiel ?

I : C'était plus facile parce qu'en fait, ça nous prémâchait un peu le travail, dans le sens où les lames en présentiel, tu dois un peu te débrouiller pour voir ce qu'il faut au bon endroit au bon moment, en zoomant et dézoomant alors que là la lame, elle est hyper nette, c'est une bonne lame aussi parce que parfois tu as des lames qui sont un peu pourries. Et là sur Internet, c'est vraiment les best des best et tu as tout ce que tu voulais et t'avais d'office tous les éléments parce que, ça aussi, on n'a pas toujours tous les éléments en pratique donc c'est mieux je trouve [Plateforme] [Difficulté]. Par contre, fatalement, en présentiel, il y a 50 lames, enfin 50 différentes lames alors qu'au final sur la plateforme il y en a peut-être une vingtaine [Plateforme].

C : D'accord, donc, peut-être que ce serait intéressant de combiner les deux ?

I : Oui.

C : Là tu m'a plus parlé vraiment de l'évaluation des plateformes en tant que telles, est-ce que maintenant tu peux m'évaluer la façon dont les équipes pédagogiques ont utilisé ces plateformes-là ? Par exemple, Teams, quelle est ton évaluation de l'utilisation de Teams par les enseignants ?

I : Soit les profs entre guillemets, se prêtaient au jeu, même si ils n'avaient pas trop le choix, donc vraiment, ils adoraient finalement la plateforme, soit ils étaient très fidèles à eux-mêmes et distants. Ils donnaient juste leur cours et tchao **[Attitude]**.

C : Qu'en est-il de leur utilisation des fonctionnalités de la plateforme, le partage d'écran, le chat, etc. ?

I : Oui et je pense qu'ils les utilisaient bien dans le sens où ils se rendaient bien compte que, voilà les élèves on ne voyait pas leur visage pour la plupart parce que dès que tu avais quelqu'un qui mettait sa caméra, ça faisait tout planter donc c'était souvent par chat ou bien juste le micro **[Teams] [Interactions]** et donc je pense que la plupart des élèves ont réussi à pouvoir prendre la parole alors qu'en présentiel, ils ne l'auraient pas du tout fait. Donc les profs s'en sont très vite rendus compte et donc tout de suite ils disaient « allez-y, on ne vous voit pas, il n'y a pas de souci, il n'y a pas de mauvaise réponse alors qu'en audit personne n'aurait vraiment osé... **[Interactions]**

C : Finalement, ton ressenti c'est plutôt que le distanciel encourage à parler, à poser ses questions ?

I : Ah oui, carrément, j'ai vraiment ressenti ça, oui.

C : Comment tu évalues du coup la façon dont les équipes pédagogiques ont utilisé WebCampus ?

I : En fait, WebCampus, ce n'est pas... Comment expliquer ? Teams c'était vraiment quand on avait besoin d'interactions ou ils avaient besoin de feedback tandis que la plateforme WebCampus était beaucoup plus « je balance mon cours et c'est tout ». WebCampus c'est vraiment un support pour tes cours et ça l'est resté **[WebCampus]**.

C : Si des fois tu penses à des choses qui sont mauvaises ou bonnes mais qui ne sont pas différentes du présentiel, tu peux quand même le mentionner, ça m'intéresse aussi, même si ce n'est pas propre au distanciel.

I : Ce qui était bien parfois et est pas bien, c'est que, comme je te disais, les profs, ils pouvaient laisser leur capsules vidéo mais pour ceux qui, vraiment n'étaient pas très empathiques, ils ne prévenaient pas si c'était un live, ils ne prévenaient pas si c'était enregistré. Parce que trois quarts des cours c'était live et enregistré mais les autres profs qui n'avaient pas l'air très concernés c'était « aujourd'hui, je fais un live, aujourd'hui je vais la poster » **[Engagement]**. Alors que Teams, c'est Teams, on pouvait directement l'enregistrer et en plus de ça, les étudiants pouvaient rappeler au prof d'enregistrer alors que WebCampus, pas vraiment quoi **[WebCampus] [Enregistrement]**.

C : Ok, je suis quand même un peu perturbée : tu avais quand même des cours en live mais via WebCampus alors ?

I : Oui.

C : Et sans la possibilité d'avoir un micro et de pouvoir l'activer pour parler ?

I : Non. Quand c'était WebCampus, c'était vraiment l'UNamur qui s'en chargeait et comme je te disais, c'est à ce moment-là où les profs se filmaient, tandis que sur Team, c'était le prof qui était à la maison tranquille.

C : Ok. Il y a un moment aussi, tu as mentionné le fait que Teams c'était plutôt pour le feedback, entre autres. Qu'est-ce que tu voulais dire par là ?

I : Au-delà des interactions des cours, je sais bien qu'il y a une équipe pédagogique bien particulière qui a dit « on va essayer d'organiser deux apéros sur l'année ». On était tous chez soi, avec notre canette de Coca. Et là ils s'intéressaient vraiment à « comment est-ce que vous vivez le COVID », « qu'est-ce que vous proposez peut-être pour que les examens soient moins lourds ». Ça faisait vraiment partie de l'équipe pédagogique hyper empathique, l'autre un peu moins mais euh... voilà c'était ce genre de feedback là, plus « comment est-ce que vous allez ? » [Retours] [Empathie].

C : D'accord. Et là c'était vraiment les profs en tant que tels pas des ...

I : Non, les assistants.

C : Ok, les assistants. Pour WebCampus en particulier, quelles sont les améliorations au niveau de son utilisation par les profs, de son design, de son contenu, de ses fonctionnalités que tu aimerais qu'il soit mis en place ?

I : Rajouter peut-être la possibilité aux étudiants de pouvoir interagir, ça quand même. Après, je pense qu'ils ne le feront pas étant donné qu'il y a Teams pour ça [WebCampus]. Et peut-être aussi laisser la possibilité aux étudiants de se rendre sur place. Enfin, là c'était la crise sanitaire mais le prof, il était tout seul et le cours était vraiment mort, il n'y avait aucune âme à ce cours-là. Tu vois le prof qui parle, qui parle, qui parle, alors que, par exemple, ici, cette année, il y avait un prof qui a décidé de continuer à se filmer, donc donner cours en présentiel mais qu'en plus de ça, il pouvait se filmer et poster sur WebCampus. Et là, lui, en présentiel, il posait des questions aux gens qui étaient sur place et donc toi, quand t'étais chez toi, c'était beaucoup plus vivant en fait [Interactivité] [Attrait]. Donc peut-être laisser la possibilité aux étudiants de venir sur place.

C : Qu'en est-il de l'utilisation des forums sur WebCampus ?

I : Si je dois juste parler des forums, c'est que les profs s'attendent beaucoup à ce que les étudiants posent des questions dessus, histoire que l'étudiant fasse partager à tout le monde sa question et que le prof puisse faire partager aussi sa réponse. Et donc là où on se prenait des gros vents par mail, ils privilégiaient vraiment le forum sauf qu'en fait le forum, la plupart des étudiants n'osent pas l'utiliser je crois parce qu'il y a ta petite tête, il y a ton petit nom et que là ma question, elle est visible pour tout le monde et si tu te rends compte, une fois que tu l'as postée, que ta question tu peux peut-être y répondre par toi-même, ta question, elle est posée et c'est trop tard quoi [Sollicitations] [WebCampus].

C : Ok, oui, je vois tout à fait ce que tu veux dire. Est-ce que tu saurais me parler d'une expérience positive, en particulier en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces plateformes de cours ? Teams, WebCampus, etc. ?

I : Oui, ça me fait juste penser à un seul truc. C'était mon cours de [nom d'un cours] l'année passée où le prof était hyper sympa, vraiment très vivant, qui s'arrangeait pour que ses cours soient vivants et de toujours donner le moral aux étudiants parce qu'il demandait « bas tiens, toi, comment tu vas ? ». Et je ne sais plus c'était pour quelle occasion, c'était la journée de ... je ne sais plus quoi et en hommage à ça, il avait dit que ce serait cool si à la fin de la pause, dans dix minutes quand je reviens que tout le monde ait un objet rouge. Et donc tout le monde avait son petit objet rouge et c'était marrant quoi [Empathie] [Attitude].

C : OK, oui, je vois. J'ai la question inversée : est-ce que tu saurais me parler d'une expérience négative en lien avec l'utilisation d'une de ces plateformes ?

I : Par exemple, en tout cas pour Teams, j'ai un prof en particulier en tête, je ne vais pas le citer mais lui en fait, il est déjà très... c'est un peu la bête noire des professeurs chez nous et là où, en présentiel, il s'arrange un peu pour te tacler, autant, là à distance quand il n'est pas content, il le disait. Le fait d'être chez soi peut-être qu'on a plus facile, on a plus facilement tendance à râler et lui tout de suite il disait « l'UNamur m'a passé un PC de merde, vous me demandez d'enregistrer, vous n'êtes pas capable

d'écouter les cours », encore une fois un peu en nous enfonçant parce que son PC n'était pas assez puissant pour enregistrer le cours justement [Equipement enseignant]. Du coup, entendre toutes les pensées du prof comme ça, c'était un peu euh... Je ne sais pas comment expliquer. Le fait d'être en présentiel, il y a une certaine proximité qu'on n'a plus du tout à la distance. C'est là où les profs se permettent de plus donner leur avis qui, quand il est négatif, que tu es étudiant et que tu vois ça, c'est pas toujours... [Attitude]

C : Oui. Je vais passer à la thématique suivante et ma question c'est comment est-ce que tu évalues les supports d'apprentissage qui ont été mis à disposition par les équipes pédagogiques à distance ? Par supports d'apprentissage j'entends tout ce qui est slides, syllabus, lectures complémentaires, vidéo, tout ce qui est mis à disposition par les enseignants. Comment est-ce que tu évalues ça en termes, peut-être d'abord de quantité, de disponibilité ?

I : Alors la disponibilité, ça j'ai envie de dire 10 sur 10 parce que comme je te disais pour la plupart on pouvait faire pause, revenir etc. Une autre plateforme dont j'ai oublié de te parler, c'est PowerPoint en fait. Beaucoup de profs l'ont utilisé, il y avait les slides et ils enregistraient leur voix sur la slide. Et là, ce qui était hyper positif c'est que, à chaque slide, on avait l'information associée et donc ça c'était vraiment efficace, je trouve [Format].

C : Est-ce que ça remplaçait un cours le PowerPoint enregistré ?

I : Oui.

C : Oui donc dans quelle mesure disposais-tu vraiment de tout ce dont tu avais besoin facilement ?

I : Au niveau des supports, mis à part pour Teams, ce qui manquait c'était l'interaction pour les autres [Interactions].

C : Ok et en termes de structure, d'accessibilité des supports d'apprentissage ?

I : Oui, au niveau de supports, deux bémols, je dirais. Par exemple, pour PowerPoint, c'est qu'il y avait des dossiers, qui étaient vraiment lourds et du coup ça mettait une plombée à télécharger [Format]. Et pour Teams, il y avait plein de canaux de cours et parfois les profs se sont un peu emmêlés, il y avait des sous-sections et donc il y avait des moments où tu avais cours mais tu ne savais pas dans quel canal aller. Ce n'était jamais très clair et par la suite, mais assez tard je trouve, ils ont pensé à envoyer les liens dans leur mail en disant « voilà, on a cours aujourd'hui, suivez ce lien, c'est sur ce canal-là. ». Ils l'ont fait vraiment quand ils se sont rendu compte que c'était un peu le bordel quoi [Teams] [Information].

C : Comment tu évalues le contenu des supports d'apprentissage ?

I : C'était similaire au présentiel en fait. Les profs utilisent leur PowerPoint et voilà. Ils papotent, ils papotent [Modalités]. Il n'y a rien eu de nouveau sauf pour les cas où ils étaient obligés, par exemple, pour les travaux pratiques.

C : D'accord et est-ce que tu étais satisfaite de ça ou est-ce que tu aurais voulu justement une adaptation du contenu par rapport au présentiel ?

I : Juste pour les travaux pratiques. Ça c'est la faute à personne mais le fait de pas manipuler, tu ne te rends pas compte du tout [Interaction] et donc là je ne pourrais même pas dire qu'il faut améliorer ça parce que moi je voyais leur support et je trouvais ça trop bien fait mais je l'utilisais mal parce que j'avais autre chose à faire et qu'il fallait que je le fasse parce qu'ils voyaient si tu l'avais fait ou non. Mais à la fin de 4 jours de labo en présentiel, tu apprends beaucoup plus que... parce que finalement tu faisais 4h de labo normalement mais quand ils mettaient ces 4 heures-là sur l'application, ça ne mettait que 2h.

C : Pourquoi est-ce que par exemple en présentiel tu faisais les 4h de labo et pourquoi à distance tu allais plus droit au but ?

I : Par exemple, moi en présentiel, il n'y a pas de secret, interro d'entrée et si tu ne l'as pas préparée en présentiel, tu sors. Ça n'arrive plus mais si tu ne sais pas ce qu'on va faire et ce que tu dois faire, tu sors du labo. Tandis que, là en distanciel, tu pouvais juste avoir lu une seule fois ton syllabus et vite fait savoir ce dont on allait parler et pas plus approfondir que ça quoi. Alors qu'en présentiel, tu as intérêt à savoir ce que tu devras faire parce que sinon ça ne va pas quoi [Méthode de travail].

C : D'accord, donc, en présentiel, ils interrogent au début d'une séance mais ils ne le faisaient pas à distance alors ?

I : Si ils le faisaient, mais là encore, tu avais ton syllabus à côté quoi [Méthode de travail].

C : Ok. En considérant, cette, fois l'ensemble des cours que tu as suivi à l'UNamur, vraiment tout ton cursus, présentiel et distanciel, quelle est ton évaluation globale des équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupation pour les étudiants ?

I : Ça dépend vraiment des profs en fait. C'est un peu deux salles, deux ambiances. Soit ils sont super sympas et ils cherchent finalement à être proche des étudiants. Soit c'est « je suis professeur, vous êtes étudiants, vous avez encore des choses à apprendre » et c'est tout quoi [Attitude].

C : D'accord, et quel cas est le plus répandu ?

I : Honnêtement, en fonction des années, au début, vraiment bac 1, bac 2, c'était « vous êtes étudiants » et là maintenant, on est quand même beaucoup plus proches des assistants. Là où en bac 1, bac 2 c'est les profs qui donnent cours. Là ici par après, en bac 3, master 1, c'est beaucoup les profs qui délèguent aux assistants donc on a plus d'interactions avec les assistants. Ils ont 5 ans en plus que nous et on est plus proches d'eux même s'il y a toujours cette distance assistant-étudiant [Interactions].

C : Donc est-ce qu'on peut quand même dire que le manque de compréhension, de préoccupation pour les étudiants, ce n'est pas une ou deux exceptions, c'est quand même quelque chose que tu as pu observer assez fréquemment ?

I : Je ne sais pas comment expliquer mais ces profs-là – évidemment ceux qui ont 5 ou 6 cours à te donner - moi je me rappelle d'un prof qui nous avait clairement dit qu'on était nulle part. Un truc qui n'était pas cool c'est que souvent, lui, ce prof-là, il nous rappelle qu'on est des étudiants COVID quoi. Et donc ce qui est un peu triste c'est que là où on a peut-être 50% de profs sympa et 50% de profs un peu moins sympa, c'est ceux-là qui empiètent un peu sur tout [Attitude]. Et que, heureusement, de temps en temps, on a encore les choses gentilles des autres 50 % sympa [Attitude].

C : Est-ce que c'est un seul prof qui vous disait ça, que vous étiez des « étudiants COVID » ?

I : On en a eu 2-3.

C : D'accord. Et qu'est-ce qu'ils sous-entendaient par-là ?

I : Ah complètement oui, c'est vraiment ça. Après, il est un peu comique parce quand il donne cours en fait il oublie qu'il doit donner cours, donc il n'est jamais là [Respect]. Mais c'est plus quand il donne cours, il pose des questions oralement et si il y a un blanc c'est que personne ne connaît et si vous ne connaissez pas, c'est parce que vous êtes étudiants COVID et si vous êtes étudiants COVID, vous avez forcément volé vos examens. Lui il dit « vous ne méritez pas votre place ». Et il le disait de par les chiffres en disant que « normalement il y a 60 étudiants bac 3, cette année, vous êtes 120 » [Attitude] [Evaluation].

C : Ok. Et comment, selon toi, l'enseignement à distance a impacté cette compréhension, cette préoccupation des enseignants pour les étudiants ?

I : Euh, j'ai plus vu l'individualité qu'on a tous déjà de base. Et les profs, soit tu en avais vraiment, comme mon prof de [nom d'un cours] qui disait « allez courage, je sais que ce n'est pas facile », soit il y a en a qui sont profs donc ils donnent cours et ils ont une vie à côté. Ils disaient « moi je viens de rencontrer telle ou telle personne qui sort des soins intensifs, vous vous devez juste étudier un cours », c'est très différent en fonction des profs [Empathie].

C : Si tu devais donner ton ressenti global au niveau des cours à distance, est-ce que c'était plutôt des profs empathiques ou plutôt des exceptions ?

I : Là, maintenant avec le recul, tous les profs empathiques donnaient cours par Teams ou cherchaient une interaction ou cherchaient à faciliter un peu le suivi des cours pour les étudiants et les profs qui ne l'étaient pas, c'était plus « je poste mes trucs et débrouillez-vous » [Interactions]. Avec le recul, c'était vraiment ça.

C : Si je fais le parallèle avec ce que tu m'as dit tout à l'heure au niveau des cours que tu avais eu par Teams VS les vidéos pré-enregistrées, alors les profs empathiques, c'étaient plus l'exception que la règle générale ?

I : Oui (rires).

C : Selon toi, cette fois-ci pour les cours à distance uniquement, quels sont les éléments qui préoccupaient réellement les équipes pédagogiques vis-à-vis des étudiants ?

I : Que les étudiants comprennent quand même, j'espère. Je ne sais pas comment expliquer : là où en présentiel, il voit vraiment à nos têtes qu'on n'a pas compris, là il peut dire « Ok, vous n'avez pas compris, je vous réexplique ». Et là, ici, ils poussaient vraiment le bouchon un peu plus loin pour voir si vraiment on avait compris pour ceux qui prenaient vraiment part à donner leur cours [Empathie] [Efforts].

C : Et dans le cadre des vidéos préenregistrées, est-ce qu'il y avait des échanges par mail ou par forum de sorte à s'assurer que vous compreniez quand même la matière ?

I : Non, c'était plus « je donne mon cours par PowerPoint ou par WebCampus et le dernier cours sera consacré à Teams et là vous aurez l'occasion de poser des questions » [Sollicitations].

C : Ok donc quand même un effort fait pour être sûr que vous ayez compris ?

I : Oui, il y avait quand même toujours, pour tous les cours, au moins une heure où on pouvait poser nos questions [Interactions].

C : Et dans quelle mesure est-ce que tu ressentais qu'il y avait un souci des profs pour le fait que vous ayez quand même un certain intérêt pour le cours, un certain plaisir à suivre le cours à distance ?

I : Il y a eu une exception mais sinon pas vraiment.

C : Et au niveau du bien-être ? Y-avait-il un souci à ce que vous ne soyez pas trop débordés, stressés ?

I : Au niveau du bien-être, soit comme je te disais c'était plus une exception qu'autre chose, soit il y a un truc que moi j'ai testé : il y a un prof, le fameux prof, on n'avait pas de signe de vie de lui, pas du tout les trois premiers mois et un mois avant le blocus, il a posté ses trucs. Là où les étudiants étaient un peu stressés déjà parce que c'était à distance et que l'examen allait être différent – parce qu'en présentiel, on avait des questions ouvertes et en distanciel, des QCM [Evaluation] – là le prof aurait pu se dire « c'est peut-être un peu stressant pour les étudiants, je vais m'arranger pour qu'ils aient tout en temps et en heure », on a eu deux où vraiment, on a eu un mois avant et c'est tout [Engagement]. Et

heureusement, on a eu les cours par ce qui est Drive etc. des autres années pour savoir un peu quand même avancer de notre côté [Rythme].

C : Comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques à distance ? Par personnalisation, je veux dire avoir une approche adaptée à l'étudiant, personnellement, avec ses propres difficultés.

I : Pour les travaux pratiques, j'ai envie de dire 10 sur 10 parce que comme je te disais les plateformes elles étaient vraiment recherchées. Pour ce qui est théorique, pas tellement quoi.

C : En quoi cela diffère d'un enseignement en présentiel ?

I : Comme je disais tout à l'heure, c'est plus le fait qu'on puisse poser nos questions avec [nom d'un cours], on avait des TD qui sont quand même compliqués et là, on pouvait quand même poser nos questions un peu anonymement on va dire donc ça c'est bien, alors qu'en présentiel ça n'arrive pas vraiment [Interactions]. Pour ce qui est des travaux pratiques, les étapes, elles, sont vraiment détaillées. A distance, on avait tout prémâché tandis qu'en présentiel, c'est toi qui doit étudier d'avance et du coup un peu tirer toi-même, comprendre toi-même avant [Difficulté].

C : Vous devez vous préparer au cours avant les séances ?

I : Oui, on doit se préparer, donc on doit un peu tout faire nous-même, alors que, à distance, il y en avait quand même qui le faisait, qui disaient « voilà quatre heures de vidéo, on ne va pas vous mettre ça, on sait bien que c'est lourd. Ils s'arrangeaient pour que ce soit écourté, donc c'était souvent par exemple deux heures et dans ces deux heures-là ils expliquaient vraiment de façon claire et concise et voilà quoi [Modalités].

C : Comment est-ce que l'enseignement à distance a impacté ta motivation ?

I : Moi, je préférais en fait. La seule motivation que j'avais depuis le début et point positif, c'est que, comme je suis à cheval entre deux années, l'année passée et l'année encore avant, j'ai pu suivre tous mes cours. Comme je disais, je pouvais m'organiser comme je voulais alors que de base, j'avais des conflits horaires si ça avait été en présentiel [Gestion du temps]. Donc ça m'a motivé en me disant « tu as une grosse année, c'est le COVID c'est chiant mais tu as la possibilité de tout suivre quoi ». Et ça, c'était bien [Accessibilité].

C : D'accord et au niveau de tes efforts, est-ce que le distanciel t'a plutôt poussée ou limitée dans le travail que tu as fourni ?

I : Au niveau de l'apprentissage en tant que tel, ça m'a un peu poussée puisque finalement je me suis rendu compte que je travaillais mieux de mon côté. Par contre au niveau moral, plus au niveau de la situation sanitaire, c'était un peu lourd de se dire tous les jours « Ok, Go, on s'y remet en fait la même chose », c'est-à-dire, être assis au bureau et pas voir des gens.

C : D'accord et comment est-ce que tu évalues la réponse des équipes pédagogiques à cette baisse de moral ?

I : Au niveau des assistants, je dirais qu'ils prenaient quand même à cœur que les étudiants aient le moral. Comme je le disais, ils faisaient des genres de petits apéros, ils n'étaient pas obligés de le faire. Tout le monde n'a pas eu ça. Et de l'autre côté tu avais les profs qui juste donnaient leur cours [Empathie].

C : Ok, et toi ça t'a aidé personnellement ces petits apéros ?

C : Ah non (rires).

C : Ok. Est-ce qu'il y a par contre d'autres choses qui n'ont pas été spécialement mises en place mais qui t'auraient toi aidé à garder le moral ?

I : Peut-être pas pour moi, mais l'année de bac 3, eux, ils ont commencé en pleine période de COVID et ceux qui ont une année classique, ils voient quelqu'un qu'ils ne connaissent pas à côté et hop c'est son pote, ils commencent à discuter avec. Tandis que ceux qui ont commencé pendant l'année de COVID, je sais bien qu'ils étaient tout seul chez eux ou bien juste dans leur kot et c'est tout. Donc je pense que ce qui aurait été peut-être bien de mettre en place c'est des genres d'activités en ligne avec tous les nouveaux [Isolement]. Moi, ici, par exemple, je n'en ai pas souffert parce j'ai gardé le même cercle d'amis puisque je n'ai pas fait de nouvelles rencontres. Par contre, depuis que tout est redevenu à la normale, j'ai recroisé des étudiants que je ne connaissais pas avant et je me suis faite pote avec eux par exemple. Chose que je n'ai pas pu faire l'année passée [Contact humain].

C : Oui donc les cours en eux-mêmes sont aussi un endroit important pour se faire des contacts et des amis ?

I : Oui, surtout à l'unif je pense à l'unité où tu ne peux pas avancer tout seul.

C : Je passe à la thématique suivante : cette fois-ci, en considérant l'ensemble de ton parcours à l'UNamur, de nouveau présentiel, distanciel, comment est-ce que tu évalues, de façon générale, la volonté, les efforts des équipes pédagogiques à répondre aux sollicitations des étudiants ? Par sollicitations, j'entends les étudiants qui posent des questions, qui font des demandes pour avoir de l'aide, pour avoir un entretien avec le prof.

I : Au niveau cours théoriques, pas dingue [Efforts], mais au niveau des travaux pratiques et exercices, là, on sentait que vraiment, si on avait une question à poser, tu la posais, il n'y avait pas de souci et ils ne voulaient qu'une chose, c'est de pouvoir t'éclairer [Efforts].

C : Est-ce que tu as constaté un impact de l'enseignement à distance sur cette volonté, ces efforts des profs à répondre à vos questions, à vos demandes ?

I : Non.

C : Spécifiquement à distance cette fois, dans quelle mesure est-ce que tu trouvais que leur réponse était efficace, dans le sens qu'elles étaient rapides, elles étaient complètes, utiles ?

I : Quand ça concernait le cours en lui-même, comme si c'était en présentiel. Par contre, pour ce qui est de l'organisation, ils étaient beaucoup plus dedans. Quand on était un peu dans le flou, par exemple, pour le prochain travaux pratiques qu'on allait avoir à distance, comme eux-mêmes, ils ne savaient pas trop ce qu'ils allaient faire. Ils prenaient à cœur la question. Il y avait quand même une réelle volonté de vouloir nous aider [Efforts].

C : Que penses-tu du délai qu'ils prennent pour répondre ?

I : Oui, ça va quand même, parce que voilà, ils sont assistants donc ils ont un doctorat à faire, ils ont d'autres choses à faire et à chaque fois on avait quand même une réponse assez rapidement et donc oui franchement c'était bien [Atténuation] [Sollicitations].

C : En considérant l'ensemble de ton parcours à l'UNamur, dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques se montrent capables de respecter leurs engagements dans la façon de donner et d'organiser leur cours ? Par engagement, je veux dire vraiment les engagements pris en début de quadri type « il y a un horaire de cours, on s'y tient, il y a un rythme qui a été annoncé, on va voir autant de chapitres par semaine, mois et cetera, on s'y tient, on a annoncé un certain contenu au début du cours, on s'y tient, on a annoncé certaines modalités de cours ou d'examen et on les respecte, ... Dans quelle mesure tu trouves que en général ils se tiennent à leurs engagements.

I : Généralement oui, ils s'y tiennent. C'est souvent au premier cours qu'ils annoncent « ça va être tel jour d'examen, on va voir tel chapitre, ... » et ça, souvent, c'est toujours respecté [Respect]. Et si jamais ils ne savent pas trop, ils le disent clairement, « je ne sais pas, je vous le dis dès que je le sais ». Et oui, pareil, on a quand même un horaire et l'horaire est toujours respecté [Respect]. Et si jamais il ne l'est pas, on reçoit 20 000 mails pour être sûr que tout le monde ait l'information [Information]. Donc ça honnêtement, il n'y a aucun souci [Engagement].

C : Et au niveau des modalités du cours en tant que telles ?

I : Tout en fait est annoncé oralement, mais par écrit aussi en fait. Donc même toi si tu n'assistes pas au cours, c'est écrit sur le premier slide de leur cours [Engagement].

C : Quant est-il de l'impact de l'enseignement à distance sur le respect de ces engagements ?

I : Je ne sais pas si c'est une différence et je ne sais pas si c'est vraiment de leur faute, mais là où en début d'année ils disaient « vous aurez un examen questions ouvertes », pour deux cours on a une petite surprise « alors finalement ce n'est pas questions ouvertes, c'est un autre type » mais je crois qu'ils étaient juste contraints à devoir changer parce qu'on se rendait bien compte que la façon d'interroger n'est pas la même en présentiel et à distance [Atténuation] [Respect].

C : Est-ce qu'ils avaient quand même essayé de prévenir à l'avance de ces changements ?

I : Pour certains, oui, pour certains non.

C : Est-ce que tu vois d'autres impacts de l'enseignement à distance sur le respect des engagements ?

I : Comme je te disais, pour un des profs, on a eu des supports assez tard. Et on a eu un autre cas où c'était le prof qui n'avait pas le matériel nécessaire, donc il disait « moi je n'ai pas de PC avec une caméra, donc je ne sais pas vous donner un cours comme ça en présentiel » [Equipement enseignant]. Il ne respectait pas les horaires ou ce qui avait été annoncé mais ce n'était pas vraiment de sa faute quoi [Respect] [Atténuation].

C : D'accord, mais c'était plutôt des exceptions ?

I : Ah oui.

C : D'accord donc ce n'est parce qu'on était à distance que du coup ils se permettaient de changer l'horaire de cours ou de dire on va laisser tomber des chapitres, ...

I : Ah ça, on a eu aussi, de se dire, ça, on n'a pas le temps donc on laisse tomber.

C : Ok, est-ce qu'à distance tu as observé peut-être plus de prises de retard ?

I : Ben en fait oui. On a eu énormément de retard. Et là où, généralement, le prof termine son chapitre, c'était très fort, « vous verrez les trois derniers par vous-mêmes » [Rythme] [Respect] [Efforts].

C : Ah d'accord, donc ce n'était pas laissé tomber ?

I : Ah non. C'était des slides qu'on voyait par nous-même et ils disaient « je vais consacrer une heure à répondre à vos questions [Modalités].

C : Et c'était pour un seul cours ou quand même plusieurs ?

I : En fait, c'est pour trois cours différents mais donnés par le même prof.

C : Tu dis qu'en effet tu as observé des retards au niveau de la matière, est-ce que tu penses à des raisons particulières qui font qu'à distance les profs ont pris du retard ?

I : Là où en présentiel, ils branchent leur PC, ils ont tout sur place, ici, ils devaient quand même s'enregistrer - pour ceux qui n'utilisaient pas Teams - ils devaient s'enregistrer. Là où je me demande comment ils ont fait, c'est de pouvoir poser leur voix sur la bonne slide aussi. Je pense qu'il y avait quand même toute une autre gestion derrière et, sans surprise, je pense qu'ils ont beaucoup délégué aux assistants finalement.

C : Dans quelle mesure les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance de cours à l'autre ? Donc ce que je veux dire, c'est, sur un même cours, dans quelle mesure as-tu observé une certaine constance ou au contraire une certaine variabilité des pratiques ?

I : Non, c'était assez constant en fait. Tous les cours n'étaient pas les mêmes, mais pour un seul cours, c'était à chaque fois le même rythme. Et même si on avait d'autres intervenants, ben à chaque fois, ils respectaient le même schéma, quoi [Constance].

C : Quelles sont les pratiques mises en place par une ou des équipes pédagogiques dans un contexte d'enseignement à distance que tu as particulièrement appréciées ?

I : Très honnêtement, il n'y a rien eu de nouveau du tout. Il y a juste que ce que j'ai apprécié aux cours à distance c'est qu'il y avait beaucoup plus d'interactions, comme les élèves osaient plus interagir alors qu'en présentiel en fait, ils demandent la même chose, c'est juste qu'on ose moins [Interaction]. Mais sinon, par rapport aux profs, ça ne change pas tellement présentiel-distanciel.

C : D'accord, et si tu ne fais pas cette comparaison entre les deux et juste me dire « voilà à distance tel prof a fonctionné de telle façon et j'appréciais ces pratiques-là » ?

I : Il y avait deux choses, il y en a un qui demandait à ce qu'on voit la matière par nous-mêmes mais à côté de ça, pour les séances de cours, on devait envoyer nos questions et il y répondait. Donc il disait « vous voyez les chapitres 1 à 3, vous voyez ça par vous-mêmes, vous posez vos questions et moi je réponds pendant deux heures à toutes les questions que j'ai reçues », donc ça c'était sympa [Format]. Et l'autre, c'était, par exemple, l'année passée où en fait on était divisés en deux groupes et le groupe 1 avait le cours théorique et le groupe 2 devait répondre à des questions, mais à la maison du coup et puis après on interchangeait, donc c'était une façon de revoir une première fois la matière avant, ça c'était sympa [Modalités].

C : Ok, tu vois d'autres points positifs dans les pratiques des enseignants ?

I : Comme on avait leur support sous les yeux et que nous, on enregistrait, au niveau de la prise de notes, c'était quand même plus facile. Parce qu'en pratique, au niveau des exercices, le prof, il écrit, il écrit, il écrit et hop il passe à la page suivante. Et en fait souvent c'est sur le pad et du coup on ne sait pas remonter tandis qu'ici, on pouvait faire parfois pause [Enregistrement] ou même directement lui dire « attendez Monsieur, vous pouvez attendre avant de passer à la page suivante ? » et là comme on osait lui poser la question, il le faisait [Interactions] [Rythme].

C : Maintenant, j'ai la question inversée : quelles sont les pratiques des équipes pédagogiques qui ont nui à ton expérience avec les cours à distance ?

I : Le manque d'intérêt de certains mais sinon c'est tout quoi.

C : Et peut-être tout poster à la dernière minute comme le prof que tu as mentionné ?

I : C'est ça oui. Ah oui et peut-être une fois où on était pas prévenu qu'il allait tout supprimer, c'était un peu une mauvaise surprise [Engagement].

C : Oui, donc toujours bien annoncer les modalités à l'avance ?

I : C'est ça oui.

C : Quelles sont les caractéristiques d'un cours - soit que tu as eu la chance de suivre ou que tu imagines dans ta tête – qui, selon toi, offre un enseignement à distance de qualité ? Pour toi qu'est-ce que c'est un cours à distance de qualité.

I : C'est celui qui, pour moi, se rapproche le plus possible du coup magistral, on va dire où vraiment il y a le prof qui donne son cours, il donne ses slides d'avance [Support d'apprentissage] et hop il blablate, il blablate et il cherche à avoir surtout de l'interaction avec les étudiants [Interactions].

C : Ok, du coup plutôt un cours en live via Teams plutôt que les vidéos via WebCampus ?

I : Oui c'est ça. Ça c'est selon moi la meilleure façon d'apprendre.

C : D'accord, tu penses à d'autres caractéristiques ?

I : Le côté, « vous posez une question et j'y réponds », c'était assez sympa aussi.

C : Alors c'est ma dernière question : dans quelle mesure penses-tu que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de tout ce que tu viens de me dire, de ton opinion sur les cours à distance, des difficultés ou des points positifs ?

I : De manière générale, ils ne sont pas tellement au courant de ce que les étudiants... Ils n'ont pas cherché à comprendre ou à savoir ce que les étudiants ont pu vivre ou la façon dont ils l'ont ressenti. Et, sur tous les cours que j'ai, il y a seulement un seul qui a demandé « vous préférez quoi ? Je cherche à améliorer mon cours, qu'est-ce que je peux faire pour l'améliorer ? ». Il n'y en a vraiment qu'un seul qui a cherché, qui a gratté un peu plus loin quoi [Retours].

C : OK, vous n'avez pas aussi eu des évaluations institutionnelles en fin d'année où vous devez noter les cours et donner un petit feedback ?

I : On a ça mais on l'a chaque année, quoi, COVID ou pas COVID.

C : Ça t'a donné l'occasion de donner un peu ton ressenti vis-à-vis des cours à distance, de leur dire un peu ce qu'ils pouvaient améliorer dans leur cours ?

I : Oui et non parce qu'en fait, quand ils demandent le feedback, c'est sous forme de QCM et du coup, tu ne peux pas vraiment donner ton avis. C'est oui, non, tu ne peux pas dire « j'ai bien aimé ça parce que ... » [Retours].

C : D'accord, donc il manque peut-être une section un peu plus générale où tu peux t'exprimer sans être coincé par le cadre ?

I : Oui, c'est ça, c'est ça.

C : Voilà, c'était ma dernière question, je ne sais pas si toi tu as quelque chose à ajouter, que tu n'as pas eu l'occasion d'évoquer dans mes questions ?

I : Je réfléchis... Je pense que de la part des profs, je pense que ça aurait fait du bien à beaucoup d'étudiants qu'ils posent la question « comment est-ce que vous vous sentez, maintenant, de retour en présentiel après tous ces changements ? » [Retours]. Je pense que pour certains étudiants ça aurait fait du bien, juste poser la question et sentir qu'il y avait un intérêt parce qu'il y en a beaucoup, je sais bien que c'était des têtes et il y en a plein qui ont craqué et je pense que si, de temps en temps, il y avait eu un prof qui portait peut-être un peu plus d'intérêt, ça aurait fait du bien aux étudiants et même pendant et même après [Empathie].

Annexe Q.1.6 - Retranscription de l'interview de l'étudiant G

Interview réalisée le 8 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiant G, l'interviewé

I : Ça va, alors je suis étudiant en médecine à l'UNamur, en bachelier, je suis techniquement en première année de bachelier, mais j'ai déjà validé 36 crédits dans mon passé. J'ai suivi toute mon année passée en distanciel et cette année en présentiel.

C : Ok, justement, c'est ma question suivante. Quel est ton degré d'expérience avec les cours à distance ? Donc l'année passée, à partir d'octobre, quand on est repassé à distance, tu as vraiment eu toute l'année en distanciel alors ?

I : Oui, sauf les quelques TP, mais sinon tous mes cours étaient à distance.

C : Ok, quelques TP en présentiel et cette année, plus rien alors ?

I : Non, à partir de je sais plus quand... Non, cette année tout était en présentiel.

C : Ok, ça va.

C : Je demande de ne se concentrer que sur l'année passée, pas l'année d'avant, mais du coup, si attends, je vais me retrouve bien, oui, donc je m'intéresse à l'année passée. Donc quand je pose des questions, si tu sais te concentrer juste sur l'année passée. Alors je demande aussi qu'est-ce que tu as eu comme type de cours, plutôt des cours théoriques ? Oui, les TP ça tu m'as dit que c'était en présentiel d'office ?

I : À 95 % des cours théoriques. Et puis on avait quelques travaux pratiques, mais en médecine en première en majorité, c'est très très théorique.

C : D'accord des cours de langue peut-être ?

I : On avait un cours d'anglais, 1h par semaine. Ça, c'était aussi à distance en Teams. Au final, ça restait de la théorie, en grande majorité à part les TP d'histologie, au premier quadrimestre, c'était en physique aussi, on a des travaux pratiques, sinon tout était en théorie.

C : D'accord. Et des labos peut-être ?

I : Les travaux pratiques d'histologie, c'est de la microscopie. Je trouve, ça c'est pratique, en physique aussi, on faisait des expériences, mais pour le reste, on n'avait pas de laboratoire.

C : Ok. Et au niveau de la méthode utilisée, en général, c'était plutôt des vidéos préenregistrées, des lives, encore autre chose ?

I : Alors, il y avait beaucoup de méthodes différentes. En fait chaque prof avait un peu sa méthode, il y en avait qui mettaient des vidéos sur WebCampus. Il y en a qui faisaient leur cours en Teams, qui enregistraient puis qui mettaient la vidéo sur WebCampus. Et puis il y en a qui faisait seulement des lives. Il y en a qui ne mettaient même pas les vidéos, en [nom d'un cours] par exemple, il mettait directement ses PowerPoints commentés. On devait les suivre nous-même.

C : D'accord, les PowerPoints commentés, c'était quand même une vidéo ? Ce n'était pas juste des annotations sur PowerPoint ?

I : Non, non, ce n'était pas une vidéo. C'est juste qu'il insérait des vocaux dans les PowerPoints. Et quand on avançait dans les slides, entendait sa voix du coup, il y avait pas de vidéo.

C : OK, ça va et en majorité tu dirais que ça a tendance à être plutôt des cours en live plutôt, des vidéos ?

I : En majorité, moi je dirais c'est 50 50 entre live et vidéo.

C : Ok, donc bien reparti. Et est-ce que tu avais eu des expériences antérieures à la pandémie avec les cours à distance ?

I : Jamais.

C : Ok, quelle est ton opinion générale vis-à-vis de cours à distance ?

I : Ah moi j'ai pas aimé parce que il fallait s'imposer encore plus de discipline personnelle, il n'y avait pas de cours en présentiel. Et puis c'était compliqué parce que ça prenait plus de temps, du coup au final, en tout cas moi, personnellement, j'ai pris beaucoup de retard et j'ai eu du mal à rattraper après [Général] [Rythme].

C : Ok

I : Ça ne me convenait pas du tout [Général].

C : Tu cites ici quelques désavantages, est-ce que tu penses à d'autres désavantages, du distanciel par rapport au présentiel ?

I : Un manque d'interaction sociale aussi. C'est surtout que c'était la première année. Je suis dans la maison toute l'année, ce n'est pas l'idéal [Contact humain]. Mais pour le reste, moi ça ne me dérange pas, mais c'est surtout des cours qui prennent plus de temps. Par exemple le PowerPoint commenté, ils donnaient un PowerPoint pour 2h, mais dans les faits, si on écoutait tous les vocaux du PowerPoint, ça a duré beaucoup plus que 2h. Et comme les cours suivants étaient pas forcément aussi un PowerPoint commenté ou un live, quand tu prenais du retard, soit tu devais arrêter d'avancer dans ce cours-là pour aller dans le live de l'autre, soit il fallait ne pas aller dans le live de l'autre, finir le PowerPoint et regarder la vidéo après [Format]. Donc on prenait du retard, enfin, moi personnellement [Rythme].

C : Oui, je vois ce que tu veux dire, est-ce que tu vois des avantages du distanciel par rapport au présentiel pour toi ?

I : Les avantages, c'est de pas devoir se déplacer parce que par exemple, pour certains qui ont dû prendre des kots, ça a dû être plus facile.

C : En fait, je parle plutôt des avantages pour toi personnellement.

I : Ah moi personnellement ? Ah non, pas vraiment. Peut-être juste éviter les trajets jusqu'à l'université. Parce que moi, personnellement je n'y vais pas chaque jour, je gagnais peut-être un peu de temps-là-dessus [Déplacement], mais comme je le perdais au final sur le retard que je prenais à force de regarder les vidéos du cours [Gestion du temps].

C : Oui, l'un dans l'autre, oui. Ok, je vais passer à des questions un peu plus spécifiques. Avant ça, j'ai un ou deux trucs à préciser : quand je parle dans mes questions de cours, en fait, je veux faire référence à vraiment la matière, l'UE en entier, en ce compris l'examen par différence avec un cours précis, à ce moment-là, j'utiliserai une séance de cours pour désigner ça. Donc un cours de 2h, c'est une séance de cours. Et aussi le terme équipe pédagogique. Donc je vais utiliser ce terme-là dans mes questions. Par là j'entends vraiment les gens qui te délivrent la matière pour un cours. J'utilise le terme équipe pédagogique, mais ça peut être juste un prof. Parfois tu as des cours où tu as un prof qui donne un chapitre à un autre, un autre chapitre. Là, ça reprend tous ces profs et ça reprend aussi les assistants si

ils délivrent la matière pour les TP. Donc voilà, ça peut être une ou plusieurs personnes en fonction des cours. Voilà. Alors quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?

I : Alors pour moi, ils devraient peut-être mettre plus de suivi parce que le problème, c'est que quand on est à distance, on n'a pas forcément d'outils comme quand on est à l'université. On a fort tendance à être isolés, du coup peut-être plus de suivi [Suivi]. Des échéances aussi pour essayer de garder un rythme et de pas prendre trop de retard par rapport à la matière [Rythme].

C : Tu penses à quel type d'échéance ? Fixer un temps pour voir la vidéo, des choses comme ça ?

I : Oui, peut-être ou je sais qu'il y a un prof au moins qui mettait des devoirs chaque semaine. Mais bon ça même si c'est du travail, au final ça permet de voir si on est à jour dans la matière et de pas trop prendre de retard [Support d'apprentissage] [Rythme]. Aussi comme au début de l'année, on faisait une semaine en présentiel, une semaine en distanciel, ça permettait qu'au final, à la fin de la semaine, on doit être à jour par rapport à la semaine qui va commencer [Rythme]. À part ça...

C : D'autres attentes ?

I : Les lives, c'est mieux que les vidéos, que le PowerPoint parce que c'est plus actif, on peut poser des questions [Format] [Interaction]. En fait, c'est comme un cours, alors que les vidéos, au final on est passif et les PowerPoints, encore plus, c'est un travail en plus que nous on doit faire pour essayer de s'approprier la matière alors que quand c'est un prof qui la donne, ça simplifie ce truc-là [Difficulté] [Format].

C : Ok. Et dans quelle mesure ces attentes-là ont été comblées dans un contexte à distance ?

I : Mais très peu. Mais en fait, je pense que ça a surpris beaucoup de gens à l'université, la pandémie. Du coup au début c'était compliqué, parfois les vidéos ils les prenaient dans un mauvais auditoire, des choses comme ça, le son ne concordait pas avec la vidéo [Equipeiment enseignant]. C'est que maintenant qu'on commence à essayer de voir ce qui est le mieux dans les cours à distance. Parce que je pense que c'était plus une réaction qu'un choix [Atténuation].

C : D'accord, tu as peut-être vu une évolution du début à la fin de l'année passée, une amélioration ?

I : À la fin de l'année, c'était plus carré, c'était mieux donner. Et ça commençait à aller tout seul alors qu'au début de l'année c'était vraiment une catastrophe.

C : Tu vois des améliorations spécifiques peut-être ?

I : Les cours étaient postés à temps, les lives étaient démarrés à l'heure. C'est déjà ça parce qu'au début je sais que les vidéos il fallait attendre le lendemain pour qu'elles soient postées [Rythme] [Engagement]. Des choses comme ça.

C : D'accord. Quelle plateforme est-ce que tu as eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ? Que ce soient des plateformes pour communiquer type Zoom, Skype, etc. des plateformes pour partager du contenu comme WebCampus, Sogo,... des choses comme ça.

I : C'était principalement WebCampus et Teams, c'est tout ce qui a été utilisé.

C : Il y a aussi les plateformes pour interagir, type Wooclap.

I : Ah, je crois, on a fait un ou deux en anglais au début, mais ça s'est arrêté.

C : Oui donc pas énormément.

I : Non

C : Je vais te demandais, comment est-ce que tu évalues ces plateformes de cours. On va peut-être commencer par Teams. Quel est ton opinion sur cette plateforme ?

I : Teams, c'est bien quand on sait l'utiliser. Comme moi je n'ai jamais utilisé Teams parce que quand j'étais en secondaire, le COVID, il est arrivé vers la fin de l'année, on a pas eu de cours à distance. Du coup, au début c'était compliqué mais après je trouve que, quand on sait l'utiliser, Teams c'est une bonne plateforme. C'est ce qui se rapproche le plus d'un cours en vrai [Teams] [Format].

C : D'accord, au tout début quand tu as dû commencer à l'utiliser, que tu dis que c'est un peu compliqué, quelles difficultés vois-tu en particulier ?

I : Quand on a plein de cours en même temps dessus, moi, je n'arrivais pas à trouver les réunions, je n'étais pas dans le bon canal. Certains étudiants, au lieu de rejoindre la réunion, ils ouvraient un canal, au final on allait dans ce canal [Teams].

C : Oui je vois. Et que penses-tu des fonctionnalités ?

I : Ça c'est bon.

C : Et comment est-ce que tu évalues WebCampus ?

I : WebCampus, c'est bien, mais au début, il y a eu des problèmes de saturation parce que c'était pas fait pour accueillir autant de contenus vidéo en coup. Du coup, parfois il n'y avait pas la vidéo pendant deux jours, alors ça prenait 24h pour la charger [Rythme]. On ne pouvait la charger que la nuit, des choses comme ça, du coup, c'était compliqué [WebCampus] mais je trouve que c'est une bonne plateforme pour partager, on peut aussi poser des questions [Sollicitations] [WebCampus].

C : OK, tu passais par WebCampus pour poser des questions, c'est ça ?

I : Moi, je n'ai jamais posé de questions par WebCampus mais normalement il y a un forum où on peut poser des questions au prof et comme ça tout le monde voit la réponse. C'était utilisé en substitution du présentiel donc je pense que c'était plus utilisé que d'habitude [Sollicitations].

C : Ça fonctionnait assez bien ? Les profs répondaient ?

I : Oui c'est bien mais ce n'est pas la même chose que les questions en présentiel parce que même si on n'a pas compris, avoir plus d'explications que ce que le prof a donné, ce n'est pas possible [Sollicitations].

C : D'accord, est-ce que c'est ça qui te bloquait pour poser tes questions ou est-ce que c'est juste que tu ne poses pas des questions en général.

I : Non, je n'avais pas vraiment de questions spécifiques ou alors que j'avais des questions je cherchais par moi-même pour que, justement, quand je trouve la réponse je la garde dans ma tête.

C : Oui, ce n'est pas forcément le distanciel qui te bloquait pour poser tes questions.

I : Non.

C : Comment est-ce que tu évalues la façon dont les équipes pédagogiques ont utilisé ces plateformes. Donc peut-être d'abord WebCampus : comment est-ce que tu évalues la façon dont les profs ont utilisé cette plateforme ?

I : Il y a des profs qui ont pris un peu de la confiance par rapport à nos capacités, je pense parce que, par exemple en [nom d'un cours] pour les PowerPoints commentés, je sais que ce cours c'est le même qui est donné cette année et du coup moi comme je n'ai pas validé l'année passée, je dois le refaire cette année et je sais que par exemple, l'année passée, nous avait donné au total 300 slides à voir sur le deuxième quadrimestre et là c'est cette année avec les cours en présentiel, il en a vu que 174 [Modalités].

Donc je pense que par rapport à ça, ils se sont déchargés un peu du poids de la matière en donnant plus d'autonomie, plus de responsabilités. Je trouve que c'est compliqué mais en général ça allait [Difficulté].

C : Tu trouves que les profs utilisaient bien les fonctionnalités ?

I : Ça, ça dépend mais certains profs étaient plus habitués à l'informatique que d'autres je pense. En général, au bout d'un certain temps, à force de faire des cours tous les jours sur Teams, ils s'habituèrent [Compétence].

C : Ok. Là c'est dans la question pour Teams. Comment est-ce que tu évalues la façon dont les équipes pédagogiques ont utilisé WebCampus ?

I : WebCampus, il n'y a pas tellement de choses... je pense que ça allait. En majorité, c'est juste pour une vidéo, poster un cours ou juste répondre à des questions.

C : Quand tu dis qu'il n'y a pas tellement de choses, tu penses qu'il manque des fonctionnalités ?

I : Non, non, je veux dire qu'il n'y a pas tellement de choses à faire, de problèmes à avoir à utiliser WebCampus. Enfin, je crois.

C : Au sujet de WebCampus, quelles améliorations au niveau de son utilisation par les enseignants, de son design, du contenu de la plateforme ou de ses fonctionnalités tu souhaiterais voir être mis en place ?

I : Moi je ne vois pas tellement de choses à améliorer, mais je n'ai pas beaucoup d'expérience avec les plateformes universitaire et du coup je sais pas tellement ce qu'on pourra ajouter, mais pour moi, c'est bien comme ça [WebCampus].

C : Comment est-ce que ces plateformes, WebCampus, Teams, ont impacté, selon toi, ton expérience avec les cours à distance ?

I : En fait je n'avais pas d'expérience avec les cours à distance, du coup elles ont fait mon expérience. Teams déjà c'est des lives du coup on ne peut pas reporter le cours à plus tard. Alors que WebCampus, c'est juste pour poster du contenu, on n'est pas obligé d'être là au bon moment.

C : D'accord. Est-ce que tu pourrais me parler d'une expérience positive en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces plateformes de cours ?

I : Pour moi déjà, par exemple, en anglais, il y avait aucune utilité de venir à l'université pour suivre ce cours. C'était parfaitement faisable en ligne et du coup au final, en faisant en ligne on gagnait beaucoup de temps [Déplacement] [Gestion du temps]. Et puis je trouve que c'était même plus fluide qu'en cours parce que c'était plus simplifiée, on lève la main, on parle, puis voilà [Interactions]. Et puis on va beaucoup plus vite dans les exercices. Du coup, je trouvais que ça c'était pas mal pour des cours comme ça, plus pratique [Rythme], mais pour des cours théoriques, pas tellement [Teams].

C : D'accord, tu as dit « on va plus vite dans les exercices », il y a une raison pour laquelle vous alliez plus vite à distance ?

I : Je ne sais pas, je trouve que c'était plus fluide dans les échanges peut-être parce que les étudiants avaient moins peur de répondre aux questions comme ce n'était pas en présentiel [Interactions].

C : Donc ton impression c'est que les étudiants se sentaient plus à l'aise pour parler à distance qu'en présentiel ?

I : Parfois, en tout cas quand il y avait pas la caméra, mais oui [Interactions].

C : Ok. A l'inverse, est-ce que tu pourrais me parler d'une expérience négative en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces plateformes ?

I : Parfois, par exemple, quand à la maison a des problèmes de wifi ou par exemple, on a changé d'opérateur. On n'a pas accès au courant fait [Équipement étudiant]. Ou alors parfois, quand je vais rejoindre le cours, ça n'est pas la bonne vidéo ou il n'y avait même pas de vidéo. Du coup, on était obligés de reporter l'heure de cours sur un autre cours en live et du coup, au final, ça accentue encore plus le retard [Rythme] [Équipement enseignant].

C : Comment est-ce que tu évalues les supports d'apprentissage ? Par support d'apprentissage, j'entends les syllabus les slides, les vidéos, tout ce qui est mis à disposition par les profs aux étudiants dans le cadre des cours à distance ? Peut-être d'abord en termes de quantité, de disponibilité des supports de cours ?

I : Mais moi, le problème c'est que quand on est arrivé, c'était l'année où ils ont réformé le programme de médecine à l'UNamur. Du coup, ils n'avaient pas de recul sur la quantité de matière et la faisabilité de leur cours [Atténuation]. Du coup, par exemple en [nom d'un cours] justement, il a donné une matière, c'était presque impossible de voir tout ça. Même lui, il n'était pas capable de voir tout ça en présentiel. Il y avait certains cours qui avaient déjà été donnés, là ça allait, ils gardaient le même PowerPoint et ils faisaient le cours comme d'habitude, mais juste à distance. Ils étaient habitués, à l'aise avec mais pour les cours qui ont été déplacés comme [nom d'un cours] ou je sais que [nom d'un cours] on a changé de cours, de prof, c'était aussi compliqué parce que, du coup, ils donnaient des quantités presque infaisables [Difficulté].

C : Ok.

I : Parce qu'il ne savait pas.

C : Et au niveau des supports ? Est-ce qu'ils étaient adéquats ?

I : Les slides c'est bien, c'est mieux même, parce que, par exemple, on avait un syllabus avec que des mots et là c'était compliqué de se représenter ou même de synthétiser la matière parce qu'avoir un texte de 140 pages, ce n'est pas l'idéal, surtout pour décrire des choses bien réelles. Moi, je préfère les PowerPoints aux syllabus. Les syllabus, c'est trop large, trop vaste et on n'a pas forcément le temps de repérer les informations utiles [Support d'apprentissage].

C : D'accord et l'année passée, est-ce que tu avais souvent des syllabus ou c'était plutôt des slides ?

I : Non, je sais que pour deux cours on avait des syllabus mais la majorité on a des slides [Support d'apprentissage].

C : D'accord, donc, c'était plutôt positif pour toi, alors ?

I : Oui.

C : Et en termes de structure et d'accessibilité des supports d'apprentissage, dans quelle mesure trouvais-tu facilement ce que tu recherchais sur les plateformes ?

I : Je trouve que ça allait parce que les plateformes, ils ont subdivisé les cours en chapitres. On peut aller encore plus précisément dedans. Ça aide à la recherche [Plateforme].

C : Cette fois-ci, je vais te demander de considérer l'ensemble des cours que tu as suivis à l'UNamur donc aussi cette année en présentiel et de me dire quelle est ton évaluation des équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupation pour les étudiants ?

I : Alors moi je trouve que franchement il y a une bonne préoccupation pour les étudiants, surtout maintenant qu'on est présentiel parce que je sais qu'en distanciel ils se préoccupaient aussi mais ils n'avaient pas forcément le moyen de voir si ça allait ou pas [Retours] [Empathie]. Alors que là, je trouve que la grande majorité se préoccupe de comment on avance, comment ça va. Et aussi beaucoup de

demandes de feedback par rapport au cours à la fin de l'année et par rapport à la réforme apportée dans le programme. Franchement, à l'UNamur, je pense qu'il y a une bonne préoccupation.

C : A distance, tu disais que c'était plus difficile pour eux de savoir si ça allait. Tu avais des difficultés à communiquer aux profs les soucis ou des choses comme ça ?

I : Non, je dis ça parce que souvent je sais que dans les réunions Teams, à la fin, le prof demandait si ça allait parce qu'ils n'avaient pas tellement de moyen de savoir comment on avançait et si ça se passe bien. Dans tous les cours ils utilisaient plus ou moins la même chose **[Format]** **[Retours]**.

C : En quoi c'est différent du présentiel ?

I : En présentiel, quand on a un problème, en général on n'est pas le seul. Enfin, on le voit. Et puis l'auditoire, c'est du concret, si il y a un problème, on descend l'intercours, on demande au prof. Alors que là c'est plus compliqué, c'est moins facile à distance **[Retours]**.

C : Oui, vous pouvez me concerter peut-être ?

I : Oui, il faut envoyer des mails parfois aux assistants avant d'envoyer au prof, c'est des procédures en plus, c'est du temps qu'on n'a pas forcément **[Gestion du temps]** **[Demande]**.

C : D'accord, tu as aussi parlé du fait qu'en présentiel il y avait un mécanisme de feedback. Est-ce que tu parles des évaluations...

I : En général, je sais qu'ils demandent, à la fin de l'année, des évaluations sur leur cours qu'ils postent sur WebCampus pour améliorer l'année suivante.

C : D'accord, et tu as eu aussi ce mécanisme-là en distanciel l'année passée ?

I : Je ne sais pas, je pense mais je ne m'en souviens pas.

C : Ok. Selon toi, en distanciel, quels sont les éléments qui préoccupaient réellement les équipes pédagogiques vis-à-vis des étudiants ?

I : En fait, je pense que la première des préoccupations c'était de voir si on avait accès au cours déjà, est-ce que tout le monde avait des connexions fiables, avait accès au cours **[Equipement étudiant]** **[Empathie]**.

C : D'accord, il y a avait vraiment des profs qui ont montré qu'ils se souciaient de cet aspect-là, de savoir si vous aviez bien su accéder au cours ?

I : Oui, surtout quand les vidéos devaient être postées.

C : Dans quelle mesure y avait-il une préoccupation pour le fait que vous compreniez vraiment la matière ?

I : Ils devaient avancer vite, ils avaient des échéances. Du coup, la compréhension voilà... ils demandaient si il y avait des questions puis on avançait **[Empathie]** **[Rythme]**.

C : D'accord, est-ce que c'est différent du présentiel selon toi ?

I : Ah oui. Le prof, il voit directement sur notre tête la réaction, si on a compris ou pas et ils répondent directement, c'est plus facile **[Interactions]**.

C : Et en ce qui concerne l'intérêt, le plaisir que vous preniez à suivre les cours, dans quelle mesure les profs avaient l'air de se soucier de ça, à distance ?

I : Pas tellement. On avait pas tellement de plaisir à suivre les cours à distance, enfin pour ma part **[Attrait]**.

C : Essayaient-ils de faire des efforts pour rendre ça plus ludique pour essayer de susciter votre intérêt ?

I : Non, enfin moi je ne pense pas parce qu'en regardant le cours maintenant et avant, c'est exactement la même chose. Il n'y a pas tellement plus d'efforts qui ont été faits pour le passage en distanciel, c'est juste la même chose mais à distance. Il n'y a pas tellement eu d'effort pour susciter l'intérêt des gens [Attrait].

C : Ok. Comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques à distance ?

I : Ah, presque aucun je pense parce que du coup, ça accentue encore plus l'effet de masse par rapport au présentiel. En présentiel si tu viens poser une question, il te voit en tant qu'étudiant individuel alors que là c'était plus des appréciations générales [Empathie].

C : D'accord, et comment est-ce que l'enseignement à distance a impacté ta motivation ?

I : Ouf, au début, ça l'a impactée fort parce que je voyais que je travaillais mais que je n'avançais pas. Ça a commencé un peu à me démotiver mais au final ce n'est pas des études faciles, je savais dans quoi je m'engageais du coup je suis resté motivé mais je sais qu'il y a beaucoup de gens qui ont abandonné sur ça, beaucoup beaucoup [Décrochage].

C : C'est à cause des enregistrements que tu reprenais du retard ?

I : La pression du cours à distance parce que du coup, on est isolé [Isolement]. On a les enregistrements qui s'accumulent, puis on ne peut pas forcément suivre [Rythme]. Et puis ça a beaucoup affecté la santé mentale des gens je pense aussi, se sentir isolé à regarder des vidéos toute la journée, du coup je connais beaucoup de gens qui ont abandonné sur ça alors qu'à la base ils étaient très motivés [Isolement] [Décrochage].

C : Ok et comment est-ce que tu évalues la réponse des équipes pédagogiques à cette diminution de la motivation ?

I : Est-ce qu'il y a eu une réponse ? Je ne sais pas. Je sais qu'il y avait parfois des mails de certaines équipes d'aide à la réussite, enfin je ne sais même pas ce que c'est. Du coup je ne peux pas vraiment évaluer si il y a eu une tentative, mais je pense qu'ils ont essayé, mais à distance, je ne sais pas si ils avaient beaucoup de moyens pour le faire [Atténuation].

C : D'accord, quelles pratiques de la part des équipes pédagogiques auraient pu t'aider à te maintenir motivé ? Peut-être déjà faire des lives plutôt que des enregistrements ?

I : Ah oui, oui. Et puis même faire des vidéos au lieu de faire des PowerPoints, c'est déjà pas mal.

C : Oui, par vidéo par rapport à PowerPoint, c'est plutôt le prof qui s'enregistre en train de faire un cours comme il le ferait en live alors ?

I : Oui, je préfère encore qu'il fasse le cours que ce soit en live ou en vidéo mais pas donner la matière comme ça, sans explication vidéo, juste des audios. Mais les audios le problème c'est que ça prend du temps et ils ne sont pas aussi clairs que la vidéo [Format].

C : Ok. Peux-tu me parler d'une expérience positive particulière avec un cours à distance, en termes de compréhension et de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ?

I : En particulier ? Oh, j'aurais dit [nom d'un cours] parce que je sais qu'à la fin du cours, il demandait si ça allait même en général, pas seulement au niveau des cours, au niveau de notre santé. Comment on est, comment on se portait [Empathie]. Je trouvais que là, c'était pas mal d'essayer de voir si on avançait autant aussi vite que le prof pour essayer de voir si on suivait le cours et si on arrivait à suivre dans nos études. Même en général, même pas que pour le cours, je trouvais ça vraiment bien [Retours].

C : D'accord, et ça t'aidait le fait qu'il pose cette question-là ?

I : Ça m'aidait de voir qu'il y avait une préoccupation pour notre santé, notre détermination [Empathie].

C : Ok. Est-ce que maintenant tu peux me parler, à l'inverse, du coup d'une expérience négative avec un cours à distance en particulier en termes de compréhension et de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ?

I : Ah ben du coup [nom d'un cours], parce que pour moi il y avait aucun souci, c'était juste les PowerPoints qui étaient postés. Du coup il n'y avait même pas d'aide, c'est comme si on donnait juste le PowerPoint et tu dois suivre le cours toi-même, c'était exactement ça [Format]. Il n'y avait vraiment aucun souci de compréhension, rien du tout. Le prof, on ne l'a même pas vu une fois [Efforts] [Interactions].

C : Ok. Alors je passe à la thématique suivante. Cette fois-ci, en considérant tous tes cours à l'UNamur, toute ton expérience à l'UNamur, comment est-ce que tu évalues, en général, la volonté, les efforts des équipes pédagogiques à répondre aux sollicitations des étudiants ? Par sollicitations, j'entends poser des questions aux enseignants, demander de l'aide, peut-être un entretien.

I : Alors franchement ça va, moi je trouve que c'est pas mal l'université, mais je pense qu'à l'UNamur, comme c'est plus petit, il y a plus de proximité avec les profs, ils répondent à nos attentes. Au niveau minimum, ils y font suite.

C : Et comment le distanciel impacté la volonté et les efforts des enseignants à répondre aux questions, aux demandes d'aide des étudiants ?

I : Mais du coup, ça prenait plus de temps d'avoir des réponses parce que, forcément, en présentiel si on vient, on a une réponse immédiate, mais là, le professeur se retrouve avec des centaines de messages à répondre individuellement, et peut-être ça affectait aussi la motivation des profs à répondre aux questions [Sollicitations].

C : Ok, oui, donc un temps de réponse plus long à distance ?

Présentateur 3Oui.

C : En présentiel, cette année quand on envoie un mail ou quoi ...

I : Ah, c'est plus rapide vu qu'il y a moins de mails en général parce qu'on utilise moins les mails maintenant parce que si on est là, on a une question, directement, on n'est pas forcément obligé de passer par l'intermédiaire des mails. Alors que quand on était en distanciel, je pense que les boîtes mails des professeurs, elles étaient remplies tout le temps [Sollicitations].

C : Oui, et au niveau de l'efficacité des réponses ? Quand tu posais une question, est-ce que tu avais une réponse claire qui t'aidait ? Comment est-ce que tu évalues ça ?

I : Même si on avait une réponse qui n'était pas très claire, pour redemander encore plus de précisions... Je pense que, même on voulait le faire, on ne voulait pas encore plus déranger entre guillemets parce que, au final, expliquer à distance, c'est beaucoup plus compliqué qu'expliquer en vrai. En vrai, si on a un problème dans l'explication, on peut le dire clairement, alors que, à distance, c'est un message, on le lit, on comprend, on comprend pas [Sollicitations].

C : Oui, c'est plus facile en face à face quoi.

I : Oui.

C : En considérant de nouveau l'ensemble de ton parcours à l'UNamur, dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques se montrent capables de respecter leurs engagements dans leur

façon de donner et d'organiser leur cours ? Par engagement, je veux dire vraiment tout ce qui est annoncé au début du cours : le respect des horaires, le respect du rythme, si on a dit qu'on allait voir un chapitre par semaine, on voit bien un chapitre par semaine, le contenu, si on voit la matière qui a été annoncée ou encore les modalités aussi bien pour l'examen que pour le cours. Dans quelle mesure tu trouves qu'en général, les engagements sont respectés par les équipes pédagogiques ?

I : C'est très très variable parce que, en général, les profs qui respectent par exemple leur horaire et la matière qu'ils avaient donnée au final, ils respectent aussi les modalités d'examens, etc. Il y a des profs, c'est tout l'inverse, ils donnent à l'avance le plan du cours et la matière vue et ils voient la moitié [Respect]. Puis les horaires parfois... Par exemple, moi j'ai un prof, il a déplacé un cours parce normalement on doit commencer à 14h. C'est la fin de la pause de midi. Mais déplacer le cours à 13h30, je ne sais pas pour quelle raison, et au final, parfois il arrive à 14h [Respect].

C : Oui, et au niveau des modalités d'examen ?

I : Les modalités d'examen, en général, ils les respectent quand même [Respect].

C : Ok oui.

I : Comme ils le disent à l'avance, ils respectent les modalités qu'ils avaient dit au début, en général. Ou alors quand ils les changent, ils le disent assez tôt [Respect] [Engagement].

C : Ok, et ton impression générale ? Ceux qui ne respectent pas, c'est plutôt une exception ou c'est plutôt la règle générale ?

I : Non, c'est des exceptions quand même. La plupart, ils se tiennent à ce qu'ils ont dit.

C : Ok, ça va. Et comment est-ce que l'enseignement à distance a impacté ce respect des engagements par les équipes pédagogiques.

I : Au final, certains ont déplacé l'engagement sur nous plus que sur eux parce que quand on donne des PowerPoints, c'est à nous de les voir. Du coup, c'est plus de notre vitesse que dépend avancée dans la matière. La responsabilité n'est plus vraiment sur eux mais sur nous [Rythme] [Format]. Pour moi, c'était un peu une manière de se dédouaner, c'est dommage [Engagement]. Pour le reste, ça allait.

C : Ok, et au niveau du respect de l'horaire ?

I : Alors, ça, c'était plus compliqué à distance parce que parfois il y a des problèmes techniques, il faut commencer plus tard, mais c'était plus répandu que d'habitude parce que si on doit faire un cours par semaine, il y aura moins de problèmes techniques que si on doit en faire 25. Puis le prof a plus tendance à avancer plus vite tout seul quand il est en vidéo que quand il est en cours. Du coup, il y a moins de considération pour notre avancée personnelle par rapport à leur avancée dans le cours, en distanciel qu'en présentiel [Rythme].

C : Dans quelle mesure les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance à l'autre ? Je veux dire par là, avoir des cours qui ont une certaine cohérence à distance.

I : Enormément de variabilité. Mais ça dépendait des cours et des professeurs. Certains professeurs étaient plus à l'aise et plus interactifs, d'autre beaucoup moins.

C : Je voulais dire d'une séance de cours à l'autre, pour un même cours ?

I : Non, en général, c'était la même chose, donc il n'y avait pas tellement de variations [Constance].

C : Ok ça. Je rentre maintenant dans les questions un peu plus générales, de fin de questionnaire. Quelles sont les pratiques mises en place par une ou des d'équipes pédagogiques dans un contexte d'enseignement à distance que tu as particulièrement appréciées ?

I : Les enregistrements cours, ça c'était vraiment bien. Franchement, moi ça m'a beaucoup aidé. Je trouve ça dommage quand même qu'en présentiel ils les aient retirés [Enregistrement].

C : Donc le live, mais avec enregistrements ?

I : Voilà, exactement. Le fait d'enregistrer le cours et de le reposer. Pour moi, ça m'a beaucoup aidé pour retrouver après des informations, même quand on était malade ou pas forcément [Enregistrement].

C : D'accord, tu vois d'autres choses ? Dans la façon de donner cours ...

I : Non, je ne vois rien d'autre.

C : Précédemment tu avais parlé de profs qui posaient la question pour savoir si ça allait etc. Est-ce que c'est quelque chose que tu aimerais retrouver dans des cours à distance dans le futur ?

I : Ah ouais, ouais, je trouve ça important. C'est pas mal mais ce n'était pas une majorité dans les cours en distanciel. Moi je trouve ça intéressant de juste le faire.

C : Ok. Et du coup, la question inverse, quelles sont les pratiques qui ont nui à ton expérience avec les cours à distance ?

I : Justement, le fait de déplacer parfois la responsabilité sur nous, la responsabilité du cours. Quoi d'autres ? Parfois des problèmes d'accessibilité au cours, soit technique, soit personnel, ça dépend.

C : Y-a-t-il d'autres choses que les profs ont fait et que tu n'as pas appréciées ?

I : Ah si si je vois. Des choses qu'ils ont faites aussi, qu'ils ne font pas, je pense, en présentiel, c'est que quand ils n'avaient pas assez avancé dans la matière et qu'on se retrouvait à la fin de l'année, ils postaient absolument tous les cours restants sur la dernière semaine pour se tenir à la matière [Respect]. Sauf que le problème, c'est qu'en une semaine on ne pouvait pas réussir à suivre tout ce qui restait de tous les cours en même temps. Par exemple si il manquait 4-5h de vidéo, ils mettaient 4-5h pendant la dernière semaine [Rythme].

C : Du coup, les profs qui faisaient ça en live, j'imagine ne faisaient pas ce genre de chose ?

I : Si si quand même, ils préenregistraient les vidéos et ils les mettaient sur WebCampus pour qu'on puisse suivre.

C : Ok, donc à la fin ils ne respectaient plus vraiment l'horaire de cours ?

I : Oui, je sais que pour certains cours ils ont fait ça. Par exemple, on avait 3h de cours par semaine et ils ont mis 6h de vidéos la dernière semaine [Rythme].

C : Ok, c'est interpellant. Est-ce que tu saurais ? Est-ce que tu pourrais me décrire les caractéristiques d'un cours, soit que tu as eu la chance de suivre, soit ce que tu imagines toi-même dans ta tête, qui selon toi, offre un enseignement à distance de qualité ?

I : Pour moi, un cours à distance de qualité, déjà c'est un cours en live parce que c'est plus interactif et c'est plus facile de suivre [Format]. Ce que j'aimais bien aussi parfois, c'est quand on avait 15 minutes à la fin du cours pour poser des questions [Interactions]. Qu'est-ce que je pourrais ajouter d'autre ? Pour moi, avec une vidéo, déjà si on voit le prof c'est mieux je trouve [Format]. Sinon, c'est tout. Et avoir un support complet aussi pour qu'on puisse bien suivre

C : Alors ma dernière question : dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques ont conscience de tout ce que tu viens de me dire, de ton opinion sur les cours à distance, des difficultés que tu as rencontrées ?

I : Je pense qu'ils en ont eu conscience surtout vers la fin parce que c'était les premiers à vouloir qu'on retourne en présentiel. Au fur et à mesure du temps, ils ont quand même essayé d'améliorer la qualité des cours et même les différents supports. Ils ont quand même essayé d'améliorer ce qu'ils pouvaient améliorer et qu'ils ont quand même vu la difficulté, que ce soit de leur côté ou du nôtre [Retours].

Annexe Q.1.7 - Retranscription de l'interview de l'étudiant H

Interview réalisée le 7 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiant H, l'interviewé

I : J'ai 23 ans, je suis étudiant en troisième année de bachelier informatique, ici à l'UNamur et j'ai bissé dans l'année dernière.

C : Est-ce que tu sais me parler de ton expérience avec les cours à distance ?

I : Quand on est passé, c'était en mars 2019, moi j'étais encore déjà en bac 3. Sachant que j'étais en informatique et qui plus est dans les dernières années de bachelier, on a eu des options les plus distanciables, dans le sens où on fait beaucoup de chose déjà sur ordinateur donc beaucoup de choses peuvent facilement être transférées à distance. On n'a pas beaucoup de chose où on doit faire des manipulations par exemple. Nous, en soi, on pourrait, si c'était vraiment nécessaire, on pourrait faire toute nos études à distance et passer nos examens. Je pense qu'on est un des sous-groupes d'étudiants qui a fait le plus de distanciel à l'Université de Namur.

C : J'imagine que l'année passée, tu as eu tous tes cours à distance à partir d'octobre ?

I : Oui, donc en 2019, en mars, c'est passé au premier confinement à distance et puis après effectivement l'année passée quand ça a repris au début de l'année, en octobre, là oui, on est passé tout à distance.

C : Et cette année, est-ce que tu as encore eu des cours à distance ?

I : Cette année non, tout a repris en présentiel et l'année passée il y a avait eu une reprise de présentiel je pense à partir du Q2.

C : Alors je vais te demander de faire abstraction de la première année où on est passé à partir de mars à distance, je vais te demander de ne te concentrer que sur l'année passée.

I : Oui.

C : Est-ce que tu peux me dire le type de cours que tu as eu à distance ? Est-ce que c'était plutôt des cours magistraux, des TP's, des cours de langues ?

I : L'année passée, tous nos cours théoriques étaient à distance, nos projets aussi fatalement et je pense que quand il y a eu une certaine levée des restrictions petit à petit, on a pu avoir quelques TP's en présentiel mais ça c'était rare, c'était en fonction des cours où il y avait un TP déjà et où c'était des plus petits groupes.

C : Au niveau de la méthode utilisée, tu as eu plutôt des vidéos, des cours en direct, ... ?

I : Pour la grande majorité, on a fait le système du cours en live, vraiment la transposition pure du cours magistral sur Teams en live avec la distraction qu'on est chez nous. On a eu un ou deux cours qui ont

fonctionné par capsules enregistrées, par vidéos enregistrées qu'on pouvait regarder chez nous de façon asynchrone, à notre rythme et qu'on pouvait poser des questions sur un forum dédié ou par mails, etc. En ce qui concerne les cours théoriques, oui on a eu ça.

C : Est-ce que tu as eu une méthode majoritaire par rapport à l'autre ?

I : Les cours par Teams étaient assez majoritaires et puis un ou deux cours en capsules vidéo enregistrées.

C : Est-ce que tu avais déjà eu une expérience antérieure à la pandémie avec les cours à distance ?

I : Dans notre programme, on a un cours dit d'initiation aux MOOC donc les cours en ligne sur des plateformes.

C : Oui je vois.

I : Donc c'était un cours utile à notre programme. On devait suivre le MOOC et puis à la fin on était évalués sur le cours, on devait remettre à la fin un livrable et on avait un examen théorique sur un cours qui était un MOOC donné par un prof américain et que aucun prof ici ne donnait mais on avait un support d'un prof ici, le responsable du cours mais on n'avait pas cours avec lui. Si on avait une question, on pouvait lui envoyer un mail ou aller le voir ou demander de faire une séance éventuellement s'il y avait un vrai problème.

C : Un seul cours alors ?

I : Oui

C : Maintenant je vais te demander quelle est ton opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : Moi je dirais que vu le contexte, ça s'est plutôt bien passé, vu les contraintes auxquelles il fallait faire face. Vu ce qu'on pouvait faire, c'était pas mal. Maintenant, je préfère les cours en présentiel [Général] pour le côté vivant et puis d'intégration sociale, d'être dans une classe et puis d'avoir un rythme [Rythme] et de voir ton prof, tes camarades, pouvoir un peu suivre ce qu'il dit, pouvoir poser plus facilement des questions [Interaction]. Et puis les aspects purement sociaux de la vie académique, le fait de voir des gens [Contact humain]. Maintenant, d'un point de vue purement pédagogique et dans le cadre de ce qu'on pouvait faire, moi je suis satisfait des cours que j'ai eu, ça transmettait bien ce qu'il fallait transmettre dans la grosse majorité [Général].

C : Quels sont les avantages selon toi des cours à distance ?

I : Un avantage assez marqué c'est quand c'est fait par vidéo, en général, les profs nous permettaient l'enregistrement. Ça permettait quand on n'a pas compris le son, une partie de cours compliquée à comprendre, de se la repasser plusieurs fois ou de la revoir deux mois après dans le cas où tu aurais totalement oublié ce qui a été dit au cours. Je pense que c'est clairement un atout [Enregistrement]. Euh, la flexibilité aussi peut être intéressante avec ses inconvénients parce qu'il faut savoir la gérer et ce n'est pas toujours facile mais le fait que si on a une capsule vidéo, un cours enregistré, on peut voir son cours la semaine prochaine ou le week-end et à ce moment-là faire un autre truc ou le faire en accélérer [Rythme], avoir plus de flexibilité pour pouvoir gérer son emploi du temps [Gestion du temps]. Oui les avantages ce serait ces éléments-là.

C : Et quels sont les désavantages des cours à distance ?

I : Je pense que c'est beaucoup plus difficile d'être concentré en suivant un cours à distance chez soi derrière son PC que dans une classe où là tu es obligé de suivre, ne serait-ce que mécaniquement, ce que ton professeur te dit. Tandis que sur ton PC, tu as potentiellement plus de distractions et comme l'attention est biologiquement limitée donc tu es attentif 5 minutes et au bout d'un moment d'office tu penses à autre chose et sur ton PC tu as vite des choses qui peuvent te faire dérailler. Je pense que tu

n'as vraiment pas la même capacité à ... dans ce sens-là les cours en présentiel ont un avantage assez fort surtout pour des cours magistraux [Attrait].

C : Ok, alors maintenant je vais passer à des questions plus spécifiques, avant j'ai une ou deux choses à préciser. Quand je parle d'un cours, je veux parler vraiment du cours, de la matière donnée sur toute l'année en ce compris l'examen, par comparaison avec une séance de cours de deux heures par exemple. J'ai aussi la précision au niveau du terme « équipe pédagogique », en fait par-là, je veux dire les personnes qui te délivrent la matière pour un cours particulier, ça peut être un prof mais pour certains cours il y a plusieurs profs qui vont délivrer la matière. A ce moment-là, je les reprends tous sous le terme « équipe pédagogique », ce sont aussi les assistants donc toutes les personnes qui délivrent la matière pour un cours. Ma question suivante c'est : quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?

I : Bonne question... Ce qui semble plus convenir à mes attentes, sans avoir un avis très défini sur la question, je pense que c'est plutôt de faire un cours à distance par Teams. En général c'est ce qui marche mieux car on a le professeur donc on peut voir un peu sur quoi il veut insister et éventuellement lui poser des questions [Interactions] [Format] [Teams]. Maintenant, je pense que les enregistrements vidéo, si c'est bien fait, c'est-à-dire si les enregistrements sont assez adaptés, sont raccourcis entre guillemets et qu'il y a des dispositifs à côté pour avoir une interaction avec l'équipe enseignante, poser des questions, etc. [Interactions] avoir éventuellement un cours en live de temps en temps, je pense que c'est une bonne façon de faire [Format]. Moi ça me semble être les deux bonnes façons de faire et ça correspond assez bien à ce que j'ai reçu donc je suis content [Format].

C : Tu as parlé à un moment d'enregistrements raccourcis, qu'est-ce que tu entends par là ?

I : Oui, je pense que si un professeur donne un cours, je pense que si tu fais un enregistrement vidéo, en général, par rapport à un cours magistral, déjà ça va plus vite si tu lis tout d'une traite [Rythme] et comme l'attention est plus faible, je pense que ça a plus de sens de diviser par partie, par concept, d'avoir des genres de séquence un peu plus courte qui délivrent la matière. Par exemple, si tu as une vidéo de deux heures enregistrées exactement comme un cours magistral, là je pense que les gens ne regarderont pas [Décrochage] [Modalités].

C : Et dans le cadre des cours où justement tu as eu des vidéos préenregistrées, est-ce que les vidéos correspondaient à ce que tu viens de me dire, étaient-elles courtes ?

I : Oui, je pense ça a été fait, ça a été adapté. Effectivement, j'avais trouvé que c'était une bonne idée, sinon c'est difficile à suivre. Il y a eu, je pense, une ou deux exceptions pour des cours [types de cours] où là effectivement on nous a mis une vidéo enregistrée d'une heure et demie. En faisant la comparaison je me disais que justement, c'était bien vu d'avoir... Mais ça c'était une partie très spécifique d'un cours, c'était l'explication vidéo du lancement d'un projet, ce n'était pas dans le dispositif complet du cours. Mais sinon dans l'ensemble, ça a été adopté et j'ai pu confirmer que c'était une bonne approche d'avoir fait ça [Modalités].

C : Quelles plateformes de cours tu as eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ? Par plateformes de cours je veux dire aussi bien des plateformes pour communiquer comme Teams, Skype, etc. des plateformes pour déposer du contenu ou même des plateformes type Wooclap pour interagir ?

I : En ce qui concerne la vidéoconférence, on utilisait essentiellement Teams, vu que c'était quand même l'outil adopté officiellement par l'université. On a eu un ou deux profs qui utilisaient Zoom. On avait un prof qui aimait bien utiliser Webex parce qu'il pouvait faire des éditages vidéo après, il aimait bien Webex pour des raisons personnelles, voilà. Mais essentiellement Teams. Après pour le reste, on utilisait WebCampus, je ne pense pas qu'il y ait eu des exceptions. Souvent ce que les profs faisaient c'était de mettre en place des forums de questions-réponses. C'est-à-dire qu'on pouvait créer un sujet et puis dans le corps du message, notre question et puis le prof répondait et comme ça les autres élèves pouvaient voir l'échange et éventuellement répondre, apporter leur précision ou leur propre interrogation voilà [Sollicitations] [WebCampus].

C : C'est quelque chose qui est apparu avec les cours à distance ce forum de discussion ?

I : Non, c'est quelque chose qui existait déjà avant et qui était utilisé dans le cadre d'un ou deux cours par un ou deux profs mais là ça a été utilisé de façon nettement plus généralisée vu la situation. Parce qu'avant c'était utilisé dans le cadre d'un projet par groupe de deux et donc il y avait beaucoup de question sur ce projet et comme c'étaient souvent les mêmes questions pour chaque groupe, voilà [\[Sollicitations\]](#) [\[WebCampus\]](#). Donc pour que ce soit bien clair, c'est une possibilité de forum qui est intégré sur WebCampus.

C : Oui je vois, on avait aussi cette possibilité mais ce n'était pas beaucoup utilisé. Et comment est-ce que tu évalues ces plateformes de cours ? Alors tu m'as parlé de quatre plateformes, on peut commencer par Teams : quelle est ton opinion vis-à-vis de cette plateforme ?

I : Moi Teams je trouvais que c'était très bien, l'environnement est assez complet. Tu as l'option vidéo, les vidéos marchent bien, tu peux enregistrer les conversations, les trucs pour contacter les profs, les messages, etc. C'est le truc que j'ai le mieux aimé dans le sens où c'est le truc le plus complet et que c'était adopté officiellement par l'université donc ils ont un peu tous fait de la même façon [\[Teams\]](#). Je pense comme option à mettre en œuvre en masse, je trouve que c'était bien.

C : Et par comparaison avec Zoom et Webex ?

I : En vrai, dans l'absolu, en termes d'application de vidéoconférence, elles marchent toutes à peu près aussi bien pour donner cours à distance. Le seul bémol je dirais c'est que le fait d'avoir tout sur Teams, ça centralise en fait et donc à l'inverse d'avoir des gens sur Teams, des gens sur Zoom ou sur Webex, ça peut dispatcher les trucs. Mais sinon en soi sur Webex, le prof nous a justifié un peu son choix qu'il y avait des fonctionnalités intéressantes mais je pense que Teams, comme ça a été adopté en masse, c'était mieux pour passer à l'échelle de toute l'université. Webex c'est un peu un truc d'informaticiens, d'enthousiastes d'informatique [\[Teams\]](#).

C : Et quelle est ton opinion vis-à-vis de WebCampus ?

I : WebCampus, je trouvais que c'était bien adapté. Pour les évaluations à distance, il y a eu plus d'adaptations fatalement. Je vais commencer par les cours néanmoins. Sur WebCampus, pour les cours je pense qu'il n'y a pas eu beaucoup de changements mais je pense que les fonctionnalités qu'il y avait permettaient de bien faire l'enseignement à distance, ça ne s'est pas trop mal passé en tout cas. Dans le contexte du bachelier en informatique, je pense que c'était assez adapté. Maintenant pour les évaluations, je pense qu'effectivement, des fonctionnalités qui ont été rajoutées, débloquées, mises en œuvre, par exemple faire un QCM sur WebCampus, etc. étaient pas mal, étaient bien mises en œuvre [\[WebCampus\]](#) [\[Evaluation\]](#).

C : Ok, tu n'as pas eu de souci particulier pendant les examens avec WebCampus ?

S : Non, d'un point de vue technique, non. Le seul souci qui a pu vraiment avoir et encore moi ça ne m'a pas tellement concerné mais que j'ai entendu auprès d'autres étudiants, c'est qu'au niveau des timings parfois dans les QCM, comme c'était souvent à cours ouverts, que les profs avaient peur, à raison, de la possibilité de triche, ils mettaient le timing serré, trop serré. Ça c'est quelque chose qui est remonté assez fort après. Ça c'est un choix, une décision purement du professeur en dehors des plateformes [\[Evaluation\]](#) [\[WebCampus\]](#) [\[Difficulté\]](#).

C : Justement c'est ma question suivante : comment tu évalues la façon dont les enseignants utilisaient les plateformes ? On peut peut-être commencer par Teams.

I : Je pense que c'était assez bien utilisé. Maintenant dans Teams, quand ils donnent un cours à distance, il n'y a pas des masses de marge de manœuvre dans le sens au final tu es derrière ton écran et tu donnes ton cours et voilà. La marge de manœuvre qu'il pourrait avoir c'est de mettre l'enregistrement du cours [\[Teams\]](#) et là je pense que c'était une bonne adaptation effectivement parce que ça avait une plus-value pédagogique et puis vu le contexte de l'enseignement à distance, de la crise sanitaire, etc. rendaient

peut-être plus difficile l'étude aux étudiants ou la compréhension, l'attention donc je pense qu'il y a eu une bonne adaptation de permettre ça [Enregistrement].

C : Je ne sais pas si tu as encore quelque chose à dire sur Teams ?

I : ...

C : Peut-être au niveau des fonctionnalités du type mettre sa caméra, l'utilisation du chat, le partage d'écran, ...

I : En termes de caméra, nous on n'avait pas de contraintes. Je sais qu'il y avait parfois des profs qui demandaient de mettre sa caméra pour faire une ambiance de classe plus vivante ou pour être sûr que les étudiants étaient bien là et attentifs au cours [Interactions].

C : Et est-ce que la contrainte de mettre sa caméra, c'est quelque chose que tu apprécies ou pas ?

I : Non, je suis plutôt favorable à l'idée de ne pas avoir de contrainte parce que ça permet de toujours suivre le cours malgré tout parce que parfois si tu es à moitié dans ton lit, au moins tu suis quand même ton cours au minimum [Décrochage]. Avec ta caméra, tu dois toujours être un minimum présentable et vu le contexte de la crise sanitaire, selon la personne, maintenir une hygiène de vie ça pouvait être difficile [Interactions].

C : On parlait de l'utilisation de Teams, de façon plus générale, je ne sais pas si tu as un point...

I : On utilisait le chat soit pour poser des questions.

C : Par comparaison au présentiel, est-ce que vous posiez facilement vos questions ?

I : Je pense que c'est un peu plus difficile ou les gens étaient moins à même à poser des questions. Ah oui parce qu'on pouvait poser des questions en prenant la parole aussi. Effectivement, je pense que ça s'est vu partout, il y avait nettement moins d'interactions en distanciel qu'en présentiel, même quand les professeurs ou les assistants essayaient. C'est vrai que parfois ça menait à des situations un peu difficiles entre guillemets où l'enseignant essayait d'avoir une interaction et il n'y avait pas de réponse, c'était assez laborieux. Je pense au final que ça a quand même induit une évolution de cours un peu plus magistral, moins interactif par la force des choses. En tout cas, mais ça c'est mon avis, je pense que c'est dû à la contrainte de l'enseignement à distance et de comment on fonctionne. Je ne pense pas que ça pouvait être beaucoup amélioré effectivement [Atténuation]. A part, peut-être en mettant la caméra obligatoire, il faudrait voir quels résultats les gens qui ont fait ça ont eu. Je pense que du côté des profs à part effectivement mettre des contraintes fortes, essayer de vraiment avoir un truc comme en présentiel, même en faisant des efforts, je pense que ce n'est pas possible d'avoir le même niveau d'interactivité qu'en présentiel [Interactions].

C : D'accord et c'est quelque chose qui te manquait à toi, cette baisse de l'interactivité ?

I : Oui, c'est sûr qu'il y a une perte en tout cas. Un des points négatifs du distanciel c'est qu'effectivement on perd l'interactivité donc c'est pour ça que ce qui me semble optimal ce sont des modalités hybrides [Interactions] ou alors du distanciel mais une séance en présentiel de temps en temps, une espèce de combinaison si on veut faire un truc optimal dans le futur [Modalités].

C : Là on parlait de Teams et quelle est ton opinion vis-à-vis de l'utilisation par les enseignants de WebCampus ?

I : WebCampus, comme je disais, pour les cours, c'était bien, il n'y avait pas eu beaucoup de changement par rapport à ce qu'on faisait avant à part la mise en place plus systématique du forum vu le contexte. Je pense que c'est correctement utilisé pour l'enseignement, pour donner cours, etc. En général ils mettent les cours, les slides, les syllabus sur la page du cours et c'est assez systématique. Quand ils font des annonces, qu'ils veulent transmettre un message via WebCampus. Dans le cadre du distanciel, il y avait les enregistrements qui s'ajoutaient et c'était mis de façon assez systématique, pas

forcément toujours mais... mis de façon systématique sur WebCampus pour qu'on puisse les récupérer après parce que sur Teams il y a une date limite [Enregistrement]. Je pense que c'était bien utilisé, je ne vois pas trop ce qu'on peut faire de plus. Je pense que ce qui est surtout notable c'est au niveau de l'évaluation où là il y a eu plusieurs cours où on utilisait WebCampus pour faire des évaluations qu'on ne faisait pas avant. Je pense que c'était des trucs qui étaient bien adaptés je trouve et qui marchait bien, qui permettait de faire son examen. De la façon dont les profs faisaient les examens, les outils permettaient bien de passer l'examen et de faire son truc tranquillement, sans problème, etc. On a eu soit un QCM sur WebCampus, un truc de questions-réponses purement sur WebCampus [WebCampus]. Dans ces cas-là c'était souvent asynchrone, il n'y avait pas de surveillance, on devait se connecter à 14h par exemple et là on avait 3h pour faire notre truc et à la fin quand on avait fini, on clique sur « envoyer ». Sinon ce qu'on a eu aussi c'est des examens où on était surveillé par Teams qu'on faisait sur papier ou sur ordinateur éventuellement en local et puis qu'on devait envoyer en le scannant. Sachant que dans le premier cas le format d'examen était adapté par rapport à ce qu'on faisait avant tandis que là c'était la même chose à part le changement qu'on était surveillé par Teams et qu'on devait scanner nos feuilles et puis de les envoyer en ligne plutôt que de les donner aux correcteurs [Evaluation].

C : Tu avais une préférence pour la première façon d'évaluer ?

I : Non pas forcément, je pense qu'il y avait des avantages et inconvénients dans les deux cas dans le sens où, dans la première façon d'évaluer, l'avantage c'est que c'est très agréable dans un certain sens, c'est bien formaté et peut-être même encore mieux si tu n'es pas surveillé car tu es à l'aise à faire ton truc. Maintenant, ça voulait dire que les questions étaient adaptées pour que l'évaluation puisse se faire convenablement dans ce format-là [Evaluation]. Déjà on perdait l'utilité de tous ce qu'on avait sur les examens précédents pour savoir comment se préparer et comme, même le prof adaptait, ça rendait plus difficile justement une préparation adéquate aux examens [Difficulté] [Evaluation]. Pour la deuxième méthode, c'est le pendant en fait, le fait d'être surveillé par Teams et puis de devoir après scanner ton truc, tu avais peut-être un peu le petit stress de te dire « oui mais si mon écriture n'est pas visible avec mon scan », il n'y a jamais rien eu mais moi j'ai un tempérament un peu stressé, j'avais toujours cette anxiété [Evaluation]. Mais de l'autre côté, c'étaient des examens comme on faisait avant donc on savait parfaitement à quoi s'attendre au niveau des questions etc [Evaluation]. Donc je pense que c'était peu équilibré et que ça dépendait des cas et de ce qu'il était facile de faire selon le cours.

C : En ce qui concerne WebCampus, quelles améliorations au niveau de son utilisation par les profs, de son design, de son contenu ou de ses fonctionnalités devraient être envisagées selon toi ?

I : Moi honnêtement je suis assez fort satisfait de WebCampus et des ajustements qui ont été faits pendant la crise sanitaire, notamment pour la partie évaluation qui étaient vraiment efficaces, adaptés et qui marchaient bien. Je réfléchis à ce qu'il pourrait y avoir comme amélioration mais spontanément, je ne vois pas grand-chose.

C : Quand tu dis qu'il y a eu certaines adaptations suite au passage à distance, est-ce que c'était uniquement pour la partie évaluations ou aussi pour les cours en général ?

I : Je pensais essentiellement effectivement aux changements en termes d'examens. Pour le reste, au niveau de WebCampus, je pense qu'il n'y a pas eu, pour les cours, spécialement d'adaptations. Maintenant je pense que ce que l'on faisait marchait bien et que ça a continué à bien marcher pendant la période d'enseignement à distance. Peut-être que les profs aient plus tendance à mettre leurs slides sur la plateforme, plus régulièrement, il y avait peut-être un ou deux profs qui ne le faisaient pas [Support d'apprentissage].

C : Je vais passer à la thématique suivante : comment est-ce que tu évalues les supports d'apprentissage mis à disposition des équipes pédagogique dans le cadre des cours à distance ? Par supports d'apprentissage, j'entends tout ce qui est mis à disposition, slides, syllabus, vidéo, tous ce que les profs peuvent mettre à disposition des étudiants. Comment est-ce que tu évalues ces supports d'apprentissage, peut-être d'abord en termes de quantité et de disponibilité ?

I : Je pense qu'en informatique, on a la chance qu'on était assez bien fourni en slides, en syllabus, ... On était déjà assez bien fourni et ça a continué. C'était un avantage avant et ça l'est resté. La plus-value s'est accrue pendant la crise sanitaire vu le contexte. Le grand ajout, ça a été les enregistrements vidéo, il y avait systématiquement les enregistrements du cours, des TP. Ça permettait de les revoir si on avait besoin ou pour s'entraîner, etc. C'était une grande plus-value et que les profs ont systématiquement suivi [Enregistrement]. Je pense qu'en général, en informatique, les supports de cours sont assez disponibles et souvent complets. Je peux comprendre le cours juste avec les supports de cours dans une bonne partie [Support d'apprentissage].

C : Quant est-il de la structure, de l'accessibilité ?

I : L'accessibilité ?

C : Oui, est-ce que tu t'y retrouvais facilement quand tu recherchais une information ?

I : Chez nous, je pense que tout était centralisé sur WebCampus. Il y a cet avantage-là, on sait que si on doit chercher un support de cours, un document, on va chercher sur la page WebCampus du cours. En général, je pense que les structures sont assez bien faites avec souvent les syllabus d'un côté et puis d'un côté on a les slides et éventuellement d'autres catégories. C'est assez bien organisé. Il y a parfois des profs qui font des structures plus compliquées ou plus désorganisées. Maintenant, ce n'est pas une grande perte non plus, il faut passer 2-3 minutes à regarder un peu dans quelle catégorie ou dans quel sous-dossier serait-ce qu'on recherche. Même si ce n'est pas parfaitement organisé, on s'y retrouve quand même rapidement parce que c'est quand même là et il n'y a pas 15 000 sous-dossiers non plus [WebCampus] [Support d'apprentissage].

C : Quelle différence tu as pu constater avec le passage à l'enseignement à distance en termes de quantité, de nouveaux supports, etc. ?

I : Je pense que non, en informatique, on était déjà très informatisé, que ce soit en termes de façon de faire ou de comment les profs pensent les trucs.

C : Cette fois-ci, en considérant vraiment l'ensemble de tes cours, pas seulement tes cours à distance mais l'ensemble de ton parcours à l'université de Namur, comment est-ce que tu évalues globalement les équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupation pour les étudiants ?

I : En faculté d'informatique, on a la chance d'être une petite faculté avec un nombre relativement restreint d'étudiants et d'équipes pédagogiques donc d'enseignants, d'assistants, etc. Justement on connaît assez vite nos enseignants, nos assistants, etc. Donc c'est un contact facile et une relation privilégiée. Je pense qu'il y a quand même une préoccupation assez marquée pour les étudiants, de voir comment on réagit, etc. même dans les instances, en commission de contact ou dans les conseils facultaires, on pense pas mal à notre avis, on peut faire facilement remonter les trucs et si on a une question, c'est facile d'envoyer un mail ou si il y a une deadline pour un projet et que ce n'est pas possible parce qu'on a trois deadlines en même temps et qu'il faut bouger un truc, c'est assez simple d'envoyer un mail et ça se fait assez souvent sans souci. On peut éventuellement aller voir le professeur ou l'assistant à son bureau ou poser une question à la fin du cours. Donc oui je pense que c'est un avantage qu'on a une relation quand même assez privilégiée entre étudiants et équipes pédagogiques.

C : Comment est-ce que le fait de passer à l'enseignement à distance a impacté cette préoccupation, ce souci des équipes pédagogiques pour vous ?

I : Je pense que du côté des équipes pédagogiques, il y avait plus de préoccupations dans le sens d'être sûr que tout se passe bien vu que c'était assez expérimental fatalement. Ils essayaient d'avoir notre avis relativement souvent pour essayer de voir comment est-ce qu'on ferait mieux ou si ça allait [Empathie] [Retours]. Maintenant, la distance imposée par le distanciel faisait qu'on avait moins facilement de contact, on avait plus justement ce rapprochement du fait que c'est une petite faculté et qu'on peut tous se contacter facilement. On était tous chacun chez soi et donc il y avait moins de proximité et de remontés. D'un côté, les équipes enseignantes voulaient plus avoir d'infos mais du côté des étudiants,

il y avait moins de trucs qui sortaient parce que c'était moins facile d'avoir le contact, la proximité vu la situation [Retours]. Enfin, tout le monde était un peu dans son truc, dans ses problèmes s'ils en avaient [Isolement].

C : Quelles sont les choses qui auraient pu être mises en place justement pour vous permettre de faire remonter ces informations vers les enseignants ?

I : Je pense qu'ils ont essayé, que ça a été fait, la création systématique de forums etc. pour que les gens posent leurs questions [Sollicitations] ou d'essayer de faire interagir les étudiants dans les cours à distance [Interactions]. Je sais notamment dans les groupes de section – c'est l'équivalent de la commission de contact en éco – ils essayaient d'avoir les retours des étudiants pour voir si les choses se passent bien. Maintenant je pense que du côté des étudiants... il y avait des retours mais je pense que c'était plus difficile vraiment de donner un retour tout le temps vu que tout était un peu bouleversé [Retours]. C'était difficile de savoir si ça allait bien ou pas, sachant que même en présentiel je pense même sans que les gens ne disent rien, dans un cours, un prof il doit voir rien qu'à la tête de ses élèves que ça ne suit pas, même si les gens ne disent rien tandis qu'en distanciel, ben voilà... Donc je pense qu'il y a une perte qui est un peu irrattrapable [Interactions]. Moi je ne vois pas vraiment comment on aurait pu faire [Atténuation].

C : Selon toi, dans le contexte spécifique des cours à distance, qu'est-ce qui préoccupait réellement les équipes pédagogiques vis-à-vis des étudiants ? Quels étaient leurs objectifs principaux vis-à-vis des étudiants ?

I : Je pense qu'il y avait un souci qui était assez marqué que les étudiants suivent, dans le sens que les étudiants n'abandonnent pas. Et puis, oui, la réussite, mais dans le sens que les étudiants accrochent, comprennent leur cours [Empathie]. Maintenant je pense que le côté social était absent, maintenant ce n'est peut-être pas leur rôle, c'était assez difficile d'incarner ce rôle à mon avis [Contact humain] [Atténuation].

C : Ma question suivante c'est comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques, toujours dans le contexte des cours à distance ?

I : Je pense qu'il n'y a pas eu beaucoup de personnalisation, que c'était très uniforme, une approche de groupe-classe. Effectivement, on faisait des trucs pour la classe, pour les élèves, on faisait au mieux pour que ça se passe bien mais si tu avais un souci de ton côté, tu devais contacter [Empathie]. Maintenant, peut-être un point que je peux ajouter, je ne sais pas si ça a trait. A titre personnel, je suis étudiant en situation de handicap, c'est-à-dire que j'ai droit à des aménagements pour mes évaluations. Donc ce sont des aménagements qui par définition sont spécifiques à ma personne et à ma situation. Un des trucs qui était bien, c'est que grâce au système de WebCampus, on pouvait les implémenter directement dans les paramètres de WebCampus et de dire « tel étudiant, il a droit à une durée d'examen 30 % supérieure ou d'avoir la police en tel machin » et que ça ne se voyait pas par les autres. C'était dans tes paramètres et puis tu passais ton examen de façon personnalisée tandis que dans une salle d'examen, c'est aux vues et aux sus de tout le monde, donc ça a cette avantage-là oui [Empathie] [Evaluation] [WebCampus]. Mais sinon effectivement, il y avait une approche très de « groupe-classe ».

C : D'accord et dans quelle mesure ça diffère par rapport au présentiel ?

I : Je pense que si on a une approche purement d'enseignement, je pense que c'était très similaire, dans le sens que l'enseignement à l'université, c'est donné pour tout le monde, pour la classe et si il y a un souci, c'est toi qui dois aller faire la démarche, ce n'est pas adapté à ta personne. Maintenant, l'avantage qu'il y avait avec le présentiel, c'est qu'on a plus facilement des contacts, des relations qui se font et une interaction et donc que nos professeurs nous connaissent mieux de façon personnelle. Ça s'est perdu avec l'enseignement à distance où les professeurs ne connaissaient plus le nom des élèves par exemple. Ça on a pu le voir après, au retour, enfin moi comme j'avais bissé mes années, j'ai pu le voir au retour

que le seul nom qu'ils connaissaient, c'était le mien [Empathie]. Ça c'était une perte. Quand les étudiants, les professeurs se connaissent, il y a quand même plus de fluidité [Interactions].

C : Comment est-ce que l'enseignement à distance a impacté ta motivation ?

I : Moi je pense qu'à titre personnel, l'enseignement à distance n'impactait pas vraiment ma motivation. Maintenant je pense que ma motivation a beaucoup été impactée par le contexte de la crise sanitaire, notamment d'un point de vue social, le fait de pouvoir voir ses amis comme on voulait, de ne plus avoir de rencontre à l'université régulièrement, d'avoir des soirées et tout cela. Ça ça a pas mal fragilisé ma motivation. Je pense que pour les cours à distance strictement parlant, je pense que je n'ai pas été affecté par ça contrairement à ceux par exemple qui avait difficile à suivre un cours en ligne, que c'était un vrai calvaire. Moi ça ne me dérangeait pas spécialement, en tant qu'informaticien, de regarder des vidéos de cours sur mon PC, ça me va.

C : D'accord et comment est-ce que tu évalues la réponse des équipes pédagogiques aux pertes de motivation ?

I : Il n'y a pas grand-chose qui a été fait que ce soit au niveau de la motivation sociale ou par rapport au fait qu'on était à distance [Empathie]. Comme j'ai dit, on passe à un mode à distance et on aménage les trucs de façon globale et le train démarre. Maintenant, oui c'est vrai que ça me semble compliqué de voir comment les profs auraient pu réagir parce que fatalement le côté social était lié aux décisions politiques [Atténuation]. Pour ceux qui étaient vraiment réfractaires aux cours à distance ou qui n'en pouvaient plus – je sais qu'il y a plusieurs étudiants, peut-être pas dans ma section mais dans d'autres sections pour lesquels, les cours à distance, au bout d'un moment, ils étaient à bout – je pense qu'on aurait pu poser la question et essayer de trouver une autre formule. Maintenant ça demande une réflexion et je ne sais pas sur quoi on aurait pu aboutir. Après on aurait pu aboutir à quelque chose effectivement.

C : Peux-tu me parler d'une expérience positive avec un cours à distance en particulier en termes de compréhension et de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ?

I : En vrai maintenant, comme je disais, je pense que les cours ont été globalement positifs donc je n'ai pas le sentiment qui sorte particulièrement du lot. Ah oui, si, j'ai peut-être une exception : j'avais une prof à un cours où elle nous a permis vraiment d'adapter les modalités d'évaluation en fonction de notre choix mais c'était un petit cours donc un cours à trois crédits. On avait beaucoup de projets du fait du distanciel et donc la prof nous a dit « ok, si vous voulez vous pouvez remettre des travaux et qu'il n'y ait pas d'examen comme ça vous avez ça en moins à étudier » et ça a été mis au vote [Evaluation]. Ça je pense que ça montrait un souci particulier de l'étudiant. Maintenant, c'était un petit cours de sciences humaines dans un programme d'info donc ça n'avait pas une importance... donc tu pouvais modifier un peu les méthodes d'évaluation assez largement. Si c'était un cours central, tu ne pourrais pas modifier comme ça comme tu voulais [Flexibilité].

C : Est-ce qu'à l'inverse, tu penses à un cours en particulier où tu as eu une expérience négative en termes de compréhension, de souci des enseignants pour les étudiants ?

I : Ouais non, moi je pense, comme je disais, je ne pense pas avoir eu d'expérience négative particulièrement, je pense que tout était bien. Je n'ai pas d'expérience négative particulière à noter, ce qui est bien.

C : Alors ici, je te demande de considérer l'ensemble de tes cours que tu as suivi à l'UNamur sur tout ton cursus, comment est-ce que tu évalues globalement les efforts, la volonté des équipes pédagogiques à répondre aux sollicitations des étudiants ? Par sollicitations, j'entends les questions, les sollicitations pour avoir un entretien, pour demander de l'aide. Comment est-ce que tu évalue les efforts, la volonté de répondre à ces sollicitations-là ?

I : Je dirais qu'en informatique, on a la chance d'avoir une certaine facilité de contact. En commission, en groupe de section, etc. ou même quand les délégués ou les étudiants font la demande, quand c'est remonté un problème, c'est souvent discuté de façon honnête et c'est assez souvent accordé. Je pense

qu'il y a un souci de s'adapter aux étudiants de ce côté-là [Demande]. Avec le bémol qu'il y a des cours dont le contenu n'est pas terrible ou très particulier mais qui est dû au prof qui est responsable de l'unité d'enseignement et que c'est le professeur qui veut faire comme ça et qui ne veut pas le bouger et qui fait partie de la faculté etc. et que donc c'est des trucs qui restent lettres mortes. Tout le monde a un consensus que si c'était quelqu'un d'autre qui donne le cours, ça serait fait... Mais là je pense que c'est dû au fait qu'ils sont dans la faculté, qu'ils font partie de la faculté, qu'ils sont engagés [Demande] [Attitude]. A part ce bémol-là, je pense que c'est quand même un souci assez marqué de rencontrer les demandes d'étudiants ou en tout cas de les examiner [Demande].

C : Et en ce qui concerne les questions posées dans le cadre des cours, dans quelle mesure les équipes pédagogiques fournissaient des réponses rapides et complètes ?

I : Je pense que globalement ça répond quand même aux questions, que ce soit par mail ou pendant le cours ou par un autre moyen. Je pense qu'on a systématiquement une réponse rapide et dans les trois jours maximum, enfin ou alors on renvoie un mail et on a notre réponse et complète. Si on n'a pas compris, on peut demander une autre précision. Je pense qu'on a une interaction facile [Sollicitations].

C : D'accord, et comment le distanciel a impacté cela, notamment au niveau des délais ?

I : Je ne pense pas qu'il y ait eu tant d'impact. On avait toujours la possibilité d'avoir nos réponses à nos questions. Enfin ils répondaient toujours aux mails. Maintenant je pense qu'au niveau des étudiants il y avait peut-être moins de questions ou moins de questions qui paraissent parce qu'on était chez soi et que voilà, il n'y a peut-être pas la simulation d'être en cours avec l'enseignant à côté de soi et qu'on se dit « ah je poserais bien une question » [Interactions]. Sinon je pense qu'ils étaient à priori toujours aussi réactifs et que les profs savaient que le distanciel c'était un bouleversement, et donc que voilà, s'il y avait des questions, il fallait faire en sorte d'y répondre [Sollicitations].

C : Ma question suivante porte sur l'ensemble des cours donc pas uniquement le distanciel. C'est de savoir dans quelle mesure tu penses que les équipes pédagogiques se sont montrées capables de respecter leurs engagements dans leur façon de donner et d'organiser les cours ? Par engagements, j'entends tout ce qui est annoncé préalablement, donc le respect de l'horaire, du contenu annoncé, des modalités du cours et de l'examen, etc. Dans quelle mesure est-ce que tu trouves que tout cela est respecté ?

I : Je pense que globalement c'est assez bien respecté. Au niveau des horaires, c'est assez bien respecté : quand il y a un changement, on nous prévient. Au niveau de la matière, ça oui, je pense que c'est assez parfaitement respecté. Je pense que ça a toujours été clair dans mes cours : qu'est ce qui fait partie de la matière, qu'est ce qui est à étudier et sur quoi on allait être interrogé. Je n'ai jamais eu de questionnement là-dessus ou de tromperie entre guillemets [Engagement]. Pour les modalités d'évaluation, c'est plutôt bien respecté aussi, maintenant il y a parfois une tendance à changer les modalités avant l'examen, en mars je vais dire, quelque chose comme ça, à réfléchir un peu en fin d'année ou au milieu de l'année en fonction d'un cas ou en fonction de l'année passée alors que typiquement ça doit être défini au tout début de l'année. Il y a parfois des profs qui disaient « ah ben tiens, je ferais bien un projet de groupe mais est-ce que je le fais, je ne sais pas, je réfléchis » ou la pondération, par exemple, dire « est-ce que le projet de groupe ou le machin fera 30 % ou 20 %. Et donc ça ça arrivait parfois que c'était défini un peu avant l'examen, relativement peu de temps avant l'examen alors que ça doit être défini au tout début de l'année normalement. Maintenant les profs prenaient notre avis en compte donc il y avait une discussion, ce n'était pas non plus toujours défavorable mais ce n'est pas toujours défini au début de l'année. Il y a parfois des profs qui ne mettent pas de pondération. Il y a différentes parties et la pondération n'est pas définie mais est adaptée en fonction de l'année, soit parfois même en fonction des résultats. Après ça peut être supposé plus défavorable à nous. Ils adaptent leurs pondérations pour faire passer le plus de monde possible, enfin on espère.

C : Est-ce que tu penses que le fait que ce ne soit pas bien défini était lié au contexte du distanciel ?

I : Non, ça je pense que ce sont des considérations qui sont indépendantes de l'enseignement à distance. Dans l'enseignement à distance en particulier, je trouve que les modalités étaient parfois adaptées. Maintenant, je pense qu'on était assez bien prévenu dans le sens ou soit on nous disait en début d'année « je ferai ça » et puis à un moment ils adaptaient parce qu'on passait en distanciel et donc là on nous prévenait ou alors soit, on avait carrément – et alors là c'est peut-être encore mieux- « si on peut faire l'examen complètement en présentiel alors ce sera ça », « si c'est en hybride, c'est telle situation », « si on passe en code rouge, c'est telle situation » donc on avait des cas pour toutes les éventualités. Là on devait juste attendre de voir quelle était la situation en juin ou en janvier avec le mail du prof qui confirmait. Donc dans certains cas, on pouvait savoir tout à l'avance [Engagement].

C : Oui donc c'était quand même annoncé. Est-ce que tu as observé d'autres changements dus à l'enseignement à distance vis-à-vis du respect des engagements ?

I : Comme ils avaient plus de liberté pour adapter les modalités d'évaluation justement, il y avait peut-être plus une volonté d'être un peu plus flexible et donc de moins définir ce qu'on faisait directement quoi. Donc ça veut dire qu'on savait moins au début exactement quelles seraient les modalités d'évaluation et ils se gardaient la prérogative de définir un truc aux trois quarts du cours par rapport à la règle que tout doit être défini au début [Engagement] [Evaluation]. Voilà maintenant au fond je pense que ça, c'est quand même bien passé donc voilà.

C : Dans quelle mesure penses-tu que les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance de cours à l'autre ? Par-là, je veux dire arrivait-il qu'il y ait des séances où il y a beaucoup d'interactions et la séance suivante, il n'y en a pas ou alors une séance où le niveau est très difficile et la suivante très facile. Dans quelle mesure as-tu observé une certaine constance dans tes cours à distance d'une séance à l'autre ?

I : Je pense que justement le point positif de l'enseignement qu'on a eu c'est que c'était très constant. C'est-à-dire qu'une fois qu'on a décidé qu'on ferait cours magistral et les TP par Teams en live et bien on était chaque semaine à avoir le cours par Teams en live exactement comme on faisait avant. Ou si on faisait d'une autre façon, on faisait le switch et une fois que le switch était fait et que la décision de la modalité de donner cours était prise et bien c'était appliqué et c'était très constant quoi [Constance].

C : Maintenant je vais te poser des questions plus générales de fin de questionnaire : quelles sont les pratiques mises en place par une ou des équipes pédagogiques dans un contexte d'enseignement à distance bien sûr que tu as particulièrement appréciées ?

I : ...

C : Quelles sont les bonnes pratiques des équipes pédagogiques vis-à-vis de l'enseignement à distance ?

I : D'avoir un truc très consistant dans la façon de donner cours et d'être clair sur qu'est-ce qu'on fait et comment on le fait et que voilà, ce soit bien défini et après que ça continue [Engagement]. D'essayer de laisser les opportunités aux étudiants pour poser des questions, enfin de laisser ouverts, d'ouvrir des canaux, d'avoir un feedback des étudiants, d'avoir des questions-réponses, etc. [Sollicitations] Et de laisser et d'enregistrer les cours magistraux et les TP, les séances d'enseignement quand c'est possible et de mettre à disposition des étudiants pour qu'ils aient une facilité en plus pour s'organiser [Enregistrement].

C : Maintenant la question inverse : quelles sont les pratiques qui ont nui à ton expérience avec les cours à distance ?

I : Dans ce que moi j'ai reçu ?

C : Oui ce que tu as observé et que tu n'aimerais pas retrouver à l'avenir dans un cours à distance.

I : Moi, j'étais assez satisfait de ce que j'ai reçu donc je n'ai pas vraiment de choses très négatives. Attends je réfléchis pour avoir bien tout en mémoire... Non, ouais, je pense que j'étais assez bien satisfait.

C : Ma dernière question : est-ce que tu pourrais me décrire les caractéristiques d'un cours soit que tu as eu la chance de suivre soit que tu imagines qui selon toi, offre un enseignement à distance de qualité ? Si tu devais me décrire le cours à distance de qualité, qu'est-ce que ce serait ?

I : Pour moi ce serait des cours où la matière se prête vraiment bien aux cours magistraux avec vraiment une approche théorique où effectivement tu peux faire un enseignement purement magistral en fait parce que je pense que dès qu'il y a une nécessité d'interaction, qu'il y a vraiment une forte plus-value de l'interaction, là, l'enseignement à distance pâtit par rapport au présentiel [Interactions]. Donc je pense que par rapport à un cours théorique qui pourrait s'enseigner de façon purement magistrale, ça c'est mieux adapté pour un cours à distance. C'est peut-être même mieux d'avoir ça à distance [Modalités] parce qu'à distance, tu peux rester chez toi, tu es tranquille, tu peux t'arranger comme tu veux plutôt que de devoir à chaque fois te ramener en classe, ce n'est peut-être pas utile pour juste entendre la voix du prof qui va en continu entre guillemets pendant deux heures [Déplacement].

C : C'était ma dernière question, je ne sais pas si tu as quelque chose que je n'ai pas évoqué qui est important à propos des cours à distance ou une précision ?

I : Non. Je pense que non.

Annexe Q.1.8 - Retranscription de l'interview de l'étudiant I

Interview réalisée le 2 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiant I, l'interviewé

I : Alors j'ai 21 ans et je suis en 2^{ème} année de bachelier en sciences informatique et j'ai fait une année complète en distanciel.

C : C'est justement ma question suivante, quelle expérience tu as avec les cours à distance donc tu me dis une année en distanciel, c'était l'année passée. Cette année, tu as encore eu des cours à distance ?

I : Cette année, disons que les cours à distance, c'était plus optionnel. Ils ont gardé l'option de faire à distance mais les cours n'étaient pas fait pour le distanciel.

C : Ok, oui, mais l'année passée j'imagine que tu as eu tous tes cours uniquement à distance.

I : Oui, dès octobre.

C : Est-ce que tu peux un peu me dire ? Quel type de cours tu avais à distance, donc plutôt des cours magistraux, des TP je sais pas quel genre de cours vous avez... cours de langue, en informatique des projets ?

I : Il y a eu ces quatre choses-là, il y a eu donc effectivement les projets, les cours magistraux plus de style cours sociologique, les cours de langue, évidemment. Et il y avait aussi les TP de maths, enfin, tout était à distance, tout le programme de bac.

C : Et au niveau de la méthode utilisée par les enseignants, qu'est-ce que tu as pu expérimenter ? Donc je veux dire par méthode, est-ce que c'était des vidéos préenregistrées ? Est-ce que c'était plutôt des cours en live sur Teams ou encore d'autres choses ?

I : Nous, on a eu les vidéos pré-enregistrées et également les lives.

C : Et qu'est ce qui est majoritaire ?

I : Les lives, mais la plupart gardait juste les enregistrements finalement.

C : Ouais donc à chaque fois, c'était souvent le live était enregistré et tu avais accès par la suite.

I : Oui

C : Est-ce que tu avais eu des expériences antérieures à la pandémie avec les cours à distance ?

I : Pas vraiment, à part la fin de rhéto parce, j'avais les cours de maths en auto-apprentissage à l'époque et du coup pendant la pandémie, mais c'est pas pour autant qu'on les suivait à l'époque c'était la pandémie. Sinon rien.

C : Et quelle est ton opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : C'est pas terrible [Général].

C : Pourquoi ? Quels sont les avantages et désavantages selon toi ?

I : L'avantage c'est qu'on peut travailler n'importe où, si on a un problème ou un empêchement un jour, on peut travailler d'ailleurs [Déplacement], ou suivre plus tard le cours [Gestion du temps]. Ça c'est très positif, mais je préfère le format hybride qu'on a actuellement c'est à dire que le distanciel, c'est bien mais le présentiel c'est quand même bien mieux parce qu'on est dans un cadre [Général]. C'est à dire que quand on est chez soi, c'est dur de travailler [Décrochage].

C : D'accord, donc, au niveau des désavantages, tu pointes peut-être le manque de motivation principalement ?

I : C'est pas incroyable de travailler comme ça.

C : Ouais, tu vois d'autres désavantages dans cours à distance ?

I : Moi, j'étais pas très affecté mais il y en qui ont des mauvaises connexions, du coup, c'est pas toujours simple. Je me souviens à un moment, on a eu une coupure et du coup on était 6 dans mon kot en attendant le cours pendant 3h avant que ça ne soit réglé. C'est pas toujours pratique [Equipement étudiant].

C : Ouais mais tu avais quand même les enregistrements peut-être pour le regarder plus tard si jamais ça ne fonctionnait pas.

I : Oui moi oui, j'ai de la chance mais tout le monde n'a pas les enregistrements

C : Cette année, tu as plutôt des cours hybrides donc je vais te demander de te concentrer, peut-être sur tes cours de l'année passée où tu as eu vraiment uniquement à distance par contre, quand tu réponds essaie un peu d'ignorer la première année de cours à distance donc 2019-2020 vraiment où on est passé à partir de mars à distance avec le COVID parce que j'essaie de pas prendre cette partie- là en considération parce que c'était pas terrible cette année-là, j'essaie de pas prendre ça en considération parce qu'il y avait l'effet de surprise.

Donc voilà, je vais te demander de te concentrer sur l'année passée. Autre précision, quand je parle de cours, je parle vraiment d'une matière quand je veux faire référence à un cours genre de 2h, vraiment je parle de « séance de cours » à ce moment-là. Et enfin, j'utilise aussi le « terme équipe pédagogique »

donc ce que j'entends par là, c'est pour chaque cours, tu avais parfois juste un prof qui te donnait cours mais parfois, tu as plusieurs profs en fonction : il y a un prof qui va donner un chapitre, un autre qui va donner un autre. Donc quand je parle de l'équipe pédagogique d'un cours c'est 2 - 3 profs qui te donnent cours, ça peut être aussi les assistants qui donnent cours en TP donc c'est ça que j'appelle mais parfois ça peut juste être un prof, même si parle d'équipe pédagogique.

Alors première question donc, quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours suivi à l'UNamur ?

I : Un prof qui ait un minimum de pédagogie et qui essaye de faire en sorte qu'on soit un minimum captivé par le cours [Attrait].

C : Au niveau peut-être de la méthode d'enseignement, du comportement des équipes pédagogiques ? Qu'est-ce que tu attendais d'elles dans leur façon d'organiser le cours ?

I : Qu'elle soit clairement orientée pour que les étudiants aient leur chance c'est-à-dire qu'il ne faut pas que ce soit juste en « expédié », de sorte que ce soit fait [Efforts].

C : Et est-ce que c'est quelque chose que tu as ressenti peut-être vis-à-vis des cours ?

I : Pour certaines matières, oui, c'était expédié parce que pas envie de faire du distanciel [Efforts]. Certaines parties de l'examen ont même été enlevées juste parce que pas envie [Attitude] [Evaluation].

C : D'accord, même en dehors de la première année de cours à distance ? Même avec un peu plus d'expérience, il y avait des profs qui n'étaient pas motivés ?

I : On ne peut pas leur en vouloir [Atténuation].

C : C'est intéressant, comme ça, je vois un peu ton ressenti aussi par rapport à ça.

I : Mon année est la seule qui n'a pas aimé ce cours. En présentiel, c'était un bon cours mais pas à distance, on sent qu'il n'y avait pas énormément d'efforts [Efforts].

C : D'accord, et c'était plutôt au niveau juste de ce cours-là où c'est un ressenti un peu global par rapport à d'autres cours ?

I : La plupart des autres cours en dehors des cours de math, qui sont évidemment infernaux en distanciel puisque, déjà que les maths c'est galère mais en plus, y a les problèmes de micro, mais ça c'est purement dû au fait que la matière ne s'acclimate pas extrêmement bien au distanciel. Mais sinon, dans l'ensemble, c'était vraiment pas dû à ça. Il y a eu juste 2 ou 3 cours comme ça où on sentait que la motivation était pas très présente [Attitude].

C : D'accord et au niveau des cours de maths, est-ce que pour toi, c'est vraiment la matière qui se prête pas à l'enseignement à distance ? Tu peux peut-être me dire un peu pourquoi tu penses ça ?

I : Disons que, par exemple, les cours théoriques de maths à distance sont vraiment horribles clairement, c'est surtout les TP qui sont très dur à suivre. Si la qualité du micro, par exemple de l'assistant, est mauvaise et comme c'est globalement là que la plupart des étudiants ne comprennent pas le cours, parce que c'est très dur de comprendre la plupart des cours de maths, surtout en informatique parce que c'est surtout des cours accès pratiques, les cours de maths. Mais si au moment où la plupart des étudiants comprennent, on peut pas comprendre ça devient plus compliqué [Equipement enseignant] [Difficulté].

C : D'accord, donc, c'était plus des problèmes techniques, vraiment type micro-connexion, plus ce que la faute des enseignants, de leur façon de donner cours.

I : Non, ça après c'est corrigé les exercices.

C : Tu m'as parlé un peu de tes attentes, est-ce que tu trouves qu'elles ont été comblées ou pas, par ton expérience à l'UNamur avec les cours à distance.

I : Je viens de faire une année de présentiel donc j'ai une j'ai un élément de comparaison. Clairement, distanciel, c'était pas ouf, si c'était à refaire, je le referais pas faire ça perso [Général].

C : Donc tu n'as vraiment pas accroché ?

I : On n'est pas motivé à distance. C'était pas simple.

C : Donc ma première question, c'est quelle plateforme de cours tu as l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance, donc par plateforme de cours, j'entends aussi bien les plateformes pour communiquer type Skype, Teams et cetera, ou les plateformes pour mettre à disposition du contenu type WebCampus ou je sais pas si tes enseignants ont utilisé autre chose ?

I : Nous, on a utilisé beaucoup Teams et WebCampus et en informatique, on a aussi un Discord du coup, là-dessus, on s'entraide pour le cours. On a été beaucoup sur ces 3 plateformes.

C : Ok et donc quand tu me parles de Discord, c'est quelque chose qui est apparu à cause des cours à distance ?

I : Je sais pas si c'est à cause des cours à distance, c'est arrivé avant que je suis arrivé mais je sais qu'un simple Messenger, c'était pas utile pour nous. On voulait un truc, ils ont juste créé un Discord.

C : Ok. Et en ce qui concerne donc tu m'as dit Teams et WebCampus, comment tu les évalues ? Peut-être commencer par WebCampus.

I : WebCampus, c'est plutôt bien quand il fonctionne. Il y a des fois, il est juste en panne, on n'a pas d'info sur quand est-ce que c'est résolu [WebCampus]. Et pour Teams, disons que ça fonctionne bien. En fait, on peut pas dire que ça ne va pas mais j'ai pas un bon feeling avec parce que je ne comprends pas toujours où je dois chercher tel ou tel renseignement par exemple. Si je veux un cours, c'est pas toujours simple de retrouver où est-ce que c'est rangé. C'est pas la plus intuitive des plateformes [Teams].

C : Ok, plutôt au niveau de de l'organisation des équipes et tout ça, ce genre de chose, c'était pas clair ?

I : Disons que ça aurait été plus simple, une plateforme plus utilisée à la base.

C : Tu as un exemple, peut-être d'une plateforme ?

I : Discord, c'est très simple d'utilisation [Teams].

C : OK je connais pas bien mais.

Qu'est-ce qu'on peut faire peut-être sur Discord ?

I : Tout ce qu'on a sur Teams, c'est vraiment tout simple.

C : D'accord au niveau de la disposition, tout ça, c'est plus simple ?

I : Disons, c'est bien plus ergonomique en même temps, Teams, ils l'ont fait suite au refus de Discord, d'être racheté, donc forcément, ils ont moins de temps pour rendre le site accessible [Teams].

C : Ok, ça marche bien aussi pour tout ce qui est parce qu'ici on est dans une conversation one to one, mais pour comme ça une vidéo de groupe ?

I : Oui, oui, c'est vraiment très bien, j'ai eu plusieurs amis qui l'utilisaient pour leurs cours et vraiment, ça marche super bien. Bon après je sais pas si ça marcherait pour un amphitheâtre de 200 personnes mais de toute façon, Teams ne marchait pas pour ces amphis. Je sais que passé un certain nombre de personnes, on pouvait plus rentrer [Teams].

C : Ah, c'est vrai, je sais pas. On n'est pas très nombreux en master.

I : Je crois que passé 200 personnes, on pouvait plus rentrer.

C : Je t'avoue que je savais pas, c'est au niveau peut-être de la connexion c'est plus possible ou c'est vraiment une limitation de Teams ?

I : C'est une limitation de Teams. C'était assez drôle d'ailleurs, donc si on arrivait en retard, on n'était pas dans le cours.

C : Ah oui donc les profs ne donnaient pas d'alternative ?

I : Ben la première fois, ils ont été surpris et la deuxième, ils ont cherché à une solution.

C : Ils en ont trouvé une ?

I : A terme, oui je crois, évidemment déjà c'est enregistré et je crois qu'ils les donnaient en plusieurs fois. Du coup, ils ont dit nous qu'il allaient les séparer en groupe, c'était pas évident. C'est pour ça. moi j'ai jamais été convaincu.

C : C'est intéressant. Je savais pas du tout qu'il y avait ce genre de de problème donc tu me l'apprends. Peut-être question un peu plus générale. Comment est-ce que ces plateformes ont impacté ton expérience avec les cours à distance ?

I : Une grande dose de stress.

C : Oui, pourquoi ?

I : Oui, parce que le problème c'est que comme tout étudiant, je procrastinais un peu l'an dernier parce que c'est compliqué [Rythme]. Et le problème c'est que des fois, je ne vais pas forcément en cours mais je ne pense pas à enregistrer tout de suite le cours et je me disais « tu as 3 semaines » et du coup, le temps passe et plus le temps passe, plus ça devient une source de stress en se disant « est-ce que j'ai bien tout enregistré ? ». En plus, le format d'enregistrement de Teams, c'est pas terrible. On ne sait pas du tout ce qu'on a enregistré parce que les noms sont horribles. Et du coup, en fait, pour moi, ça finalement, c'était juste une source de stress [Enregistrement] [Teams].

C : D'accord donc tu parles donc les 3 semaines c'est le délai tu as quand la vidéo est enregistrée et ensuite elle va s'effacer après un certain moment ?

I : Puis, en plus, du coup, bah des fois on va pas forcément toujours en cours parce que je sais pas, on est pas très fan ou je sais pas, on n'arriverait pas à le suivre en distanciel moi par exemple c'est que mon cours de [nom d'un cours], il était très bien, le prof est très bon. Mais pour moi, en distanciel ça n'allait pas très bien et du coup, j'ai attendu qu'il ait fini et je les ai passées en fois 2 sur mon PC, ça allait mieux, j'aimais mieux le rythme [Rythme] [Enregistrement]. Mais pour ça il faut que le prof n'oublie pas de lancer enregistrement audio et des fois il oubliait. Et vu qu'il y avait de moins en moins de gens qui y allaient en cours, de moins en moins de gens pense à lui rappeler. Du coup, des fois, j'allais en cours juste pour dire de lancer l'enregistrement, puis je repartais [Enregistrement].

C : D'accord, donc tu suivais très rarement les cours, vraiment en live ?

I : Non, puisqu'il y a déjà les problèmes du direct qui sont, je veux dire, s'il y a un exemple qu'on a compris, c'est le seul finalement avantages d'un cours en distanciel, c'est que si on a l'enregistrement et qu'on a compris l'exemple, on se dit « allez go next partie suivante ». Chose qu'on rêve tous de faire en vrai, mais bon, ça marche pas surtout avec certains profs qui traînent en longueur [Rythme].

C : Ça ne te manquais pas les interactions, pouvoir poser tes questions ?

I : Si, autant en audit, c'est une chose de poser ces questions, autant sur un vocal où il n'y a qu'un prof qui parle, on n'est pas à l'aise [Interactions].

C : Ah oui, tu as parlé aussi du fait que les profs allaient plus lentement à distance qu'en présentiel ?

I : Pas forcément, non, c'est juste que certains ont leur rythme et en distanciel c'est différent. Cette année, en présentiel, il y avait le même rythme, mais c'était moins dérangeant.

C : D'accord peut être oui que c'est plus difficile de se concentrer déjà à distance ?

I : Disons le problème, moi exemple, c'est assez galère dans la mesure où je vais dire j'étais littéralement sur l'outil que j'utilise au quotidien. Or, sur cet outil, j'ai beaucoup de choses bien plus intéressantes à faire que de suivre le cours [Décrochage].

C : C'est-à-dire, de quel outil tu parles ?

I : Ben mon ordinateur simplement.

C : Oui ok oui, tandis qu'en présentiel tu prends note par écrit ?

I : Non, alors moi, je suis un cas à part, je ne sais pas écrire convenablement donc quand j'écris, c'est horrible.

C : Donc toujours sur ordi mais tu es quand même moins tenté en présentiel de faire autre chose ?

I : Voilà, c'est ça.

C : Donc est-ce que selon toi il y aurait des améliorations, et si oui lesquelles, à apporter au niveau de ces plateformes, donc Teams et WebCampus du coup, quant à la façon dont les profs les utilisent ou le design des plateformes, leur contenu, leur fonctionnalité ?

I : Bah en vrai, il y avait un cours dont j'avais bien apprécié le format en distanciel, je crois que c'est plus dû au fait que j'ai adoré l'assistant. Donc, d'abord, il me donnait le TP corrigé, puis ensuite on venait et il faisait vraiment l'effort de tous nous interroger. Du coup, si on venait, on était sûr qu'on allait être interrogé, donc on participait quoi qu'il arrive, on venait pas juste bêtement dans la conversion. Puis je sais pas, il y avait une vraie interaction avec les étudiants avec lui, c'était très différent de certains. Il interrogeait pour qu'on participe. Ce n'était pas pour les points [Interaction]. Pour les points, il y avait un autre cours de [nom d'un cours], lui à la fin du cours, on avait une petite question bonus et c'était des points pour l'examen.

C : Mais tu appréciais quand c'est comme ça peut-être pas pour des points mais qu'on t'interroge pour t'inciter à participer finalement parce que là du coup tu assistais en live alors ?

I : Disons que c'est, oui, on avait une vraie réaction, donc c'était plus agréable que de se contenter juste de venir et de faire semblant d'être là [Interaction]. On l'a fait pour beaucoup de cours, mais c'était pas... On vient alors qu'on s'en fiche. C'est-à-dire, j'ai suivi globalement aucun des cours en live à part au début [Décrochage].

C : Donc là tu m'as parlé d'une expérience assez positive avec les plateformes à distance. Est-ce que maintenant tu pourrais me parler d'une expérience négative en lien avec l'utilisation d'une de ces plateformes, Teams et WebCampus ?

I : Ah oui, j'en ai une très bien. Alors en fait, c'est simple, parfois on a quelques petits problèmes avec cette plateforme que je déteste donc en fait Teams et donc, par exemple, si elle vous affiche que votre micro est coupé, il n'est pas forcément coupé, ce qui a abouti à une situation un chouia gênante où je disais que le prof avait un très mauvais micro et que je suivrai le cours plus tard, ce que je ne savais pas, c'était que j'étais entendu parce qu'en plus j'avais coupé le son parce que je faisais autre chose. Et du coup bon après j'ai plus osé retourner à ce cours : quand on a plus ou moins dit qu'il avait un micro de merde et que ça nous emmerdait... [Teams] [Décrochage]

C : Est-ce que ça tu dirais que c'est à peut-être contribué au fait que tu n'assistais plus au cours en live ce genre de d'incident ?

I : Oui, ça a joué, c'est devenu un trauma. Après j'osai plus parler quand j'étais dans un échange Teams, je ne parlais plus. C'est toujours le cas aujourd'hui [Interaction].

C : Ok et au niveau de la façon dont les profs donnaient cours ou utilisaient les plateformes, il y a quelque chose, une expérience négative que t'as eu avec un cours en particulier, un prof qui ne savait pas utiliser correctement les plateformes ?

I : En dehors de WebCampus que seul le prof de [nom d'un cours] avait décidé de vraiment maîtriser.

C : C'est-à-dire ?

I : Sa page sur WebCampus, c'est sûrement la plus complète, et disons que beaucoup de profs, par exemple, s'amuse à mettre les catégories « chapitre 9 ». Puis à la fin, ça les gonfle. Ils mettent tout dans le même truc et du coup, ça sert à rien [WebCampus] [Support d'apprentissage]. Lui, il a vraiment fait un truc bien agencé, c'est tout est axé sur le calendrier enfin, lui c'est bien fait [WebCampus] [Support d'apprentissage].

C : OK, donc c'est vraiment juste au niveau de la structure ? Je demande parce que ça m'intéresse justement de savoir les profs qui font bien, qu'est-ce qu'ils font bien et ceux qui font pas bien pourquoi.

I : C'est vraiment dans sa structure, dans l'ensemble, ils utilisaient bien les plateformes sauf si on oublie certains assistants qui n'étaient vraiment pas habitués à Teams qui n'arrivaient pas toujours à lancer les enregistrements [Compétence] [Enregistrement].

C : Alors comment les supports d'apprentissage qui étaient mis à disposition par les enseignants ont évolué maintenant que tu as la comparaison avec cette année, enfin en quoi ils sont différents dans un contexte d'enseignement à distance ? Donc par support d'apprentissage veut dire tout ce qui est mis à disposition par le prof donc les slides, syllabus les vidéos.

I : L'an dernier, autant tout le monde s'embêtait par exemple à faire les vidéos, autant cette année, il y a une prof qui avait dit qu'il y avait des choses à garder du distanciel, j'étais complètement d'accord. Par exemple, les enregistrements, c'était vraiment finalement le truc le plus intéressant à garder pour moi dans la mesure on doit aller chez le médecin ou qu'on n'a pas le temps, c'est pratique d'avoir l'enregistrement parce que on peut le revoir très vite [Enregistrement] mais bizarrement, peu de gens l'ont gardé, certains ont même supprimé les vidéos qu'ils avaient faites alors que le travail était déjà fait [Support d'apprentissage]. Je trouve qu'il y a des choses qu'on aurait pu être gardé mais qui n'ont pas survécu dès l'instant où on est repassé en présentiel.

C : Et au niveau des enregistrements, est-ce que tu penses pas aussi que le problème était peut-être que ça t'incite ou pas à procrastiner ?

I : Non, parce que non, vraiment pas pour le coup sauf certaines matières, mais en fait, c'est des matières, ou de toute façon ça n'aurait rien changé parce que s'il n'y avait pas eu l'enregistrement, on aurait dit il y a les slides ou il y a le syllabus donc ça, ça ne changeait rien. Si on veut pas aller au cours, on trouvera toujours une raison de pas y aller [Décrochage]. Mais disons qu'ici, c'était plus vraiment plus le fait que là, avec l'enregistrement, si on avait un doute, on pouvait toujours retourner voir [Enregistrement]. Certains le font encore mais je trouve que ça a pas été suffisamment conservé.

C : Ma question suivante, c'était quelle est ton opinion par rapport à cette évolution ? Cette différence entre présentiel et distanciel ? Tu as quand même un peu répondu, tu préférerais qu'on conserve des enregistrements ?

I : Oui

C : Comment est-ce que tu évalues la disponibilité et l'accessibilité de ces supports d'apprentissage dans un contexte d'enseignement à distance ?

I : Certains, ça va, d'autres moins. Par exemple, pour moi, autant Teams, c'était pas terrible autant WebCampus, ça allait. Mais ça, c'est plutôt dans le cadre où on avait..., par exemple, on n'a pas eu de formation pour Teams, pas plus que certains profs. Je pense qu'ils ont dû avoir des formations, mais disons que ça les intéressait pas tous. Autant, WebCampus, ça allait, même si je pense que on aurait préféré au début quand j'avais mes accès à WebCampus... il y avait les histoires des examens des années précédentes. Moi j'étais un bac 1, qui comprenait rien à l'université. Je me demandais, c'est quoi ces histoires ? J'ai été stressé, j'ai dû lui demander à tous mes cokoteurs s'ils savaient.

C : Attends, j'ai pas compris, tu parles de quoi ?

I : Disons que, quand on arrivait sur WebCampus c'était... je suis pendant les sessions de rattrapage de ceux de l'année précédente et du coup, il y avait les examens de repêchage mais moi je savais pas à l'époque parce que je rentrais à l'unif et j'étais bien stressé en lisant ça, je vois marqué « examen dans 2 jours ». Je suis là « Pardon ? » [WebCampus].

C : Oui ok, peut-être l'info n'est pas hyper organisée, tu vois ça comme si c'était un message qui t'était destiné alors que non.

I : Oui, voilà.

C : Est-ce que t'as peut-être des profs qui mettaient des slides ou quoi sur Teams plutôt que sur WebCampus ou quoi ? Ou des vidéos qui se trouvent sur WebCampus plutôt que sur Teams, est-ce qu'il y avait de parfois des problèmes à ce niveau-là entre les plateformes ?

I : Non, à part les enregistrements qui n'étaient pas terribles, mais ils arrivaient bien à faire la jonction. Certains profs coopéraient. J'ai un ami qui avait aidé à faire une version HTML du cours de [nom d'un cours] et la prof avait publié ça parce que c'était plutôt bien fait.

C : Justement, c'est un petit peu lié à ma question suivante, c'est, comment est-ce que tu évalues la pertinence de tous ces supports de cours qui étaient mis à ta disposition ? Donc je rappelle slides, syllabus vidéo,... Dans quelle mesure tu trouves que c'était des choses qui étaient utiles dans le cadre du cours ou au contraire, qu'il manquait des choses qui auraient pu être utiles, toujours à distance ?

I : C'est pas évident d'y répondre, parce qu'il y avait des cours qui n'étaient pas vraiment faits pour être en distanciel, mais ils n'y peuvent rien [Atténuation], mais au niveau des ressources mises à disposition, je ne saurais pas vraiment dire dans la mesure, je ne me souviens pas de toutes.

C : Mais, il n'y a pas quelque chose qui t'a manqué à un moment ?

I : À part la présence, non. À part peut-être des anciens examens, mais ça c'est vraiment un truc qui est toujours laissé libre aux profs de donner l'ancien examen. Mais c'est vrai que quand on a l'ancien examen on a un poids en moins parce qu'on voit à quoi il va ressembler. Pour se dire, j'étudie de la bonne façon. Selon le format des questions, on n'étudie pas de la même manière [Support d'apprentissage] [Evaluation].

C : Ok, oui, peut-être qu'il manque des infos aussi, même en dehors des examens de l'année passée sur la façon dont il faut étudier. Qu'est-ce qui est important ou pas ?

I : Au niveau des ressources, c'était vraiment quelque chose de spécial et en dehors des problèmes pour les examens, ça allait, dans l'ensemble, il n'y avait pas de problème majeur du côté des ressources qu'on nous donnait, c'est juste que des fois c'est pas ça qui nous permettait vraiment de nous améliorer. Je veux dire nous en informatique, on avait des ressources super... par rapport à d'autres fac parce qu'on a assez solidaire et qu'il y a le travail des anciens, et cetera. Mais ici, par exemple, quand on a un examen

en distanciel, c'est pas ce qui nous permet de réussir dans la mesure où ils n'ont pas eu le même format d'examen [Support d'apprentissage]. Par exemple, pour [nom d'un cours], on a eu un QCM, on est la seule année à avoir eu un QCM en [nom d'un cours] et d'ailleurs il est assez violent mais parce que bon, je veux dire, on a eu par exemple un QCM point négatif proportionnel. Sauf qu'on avait 10 réponses donc la chance n'était déjà plus là. Et donc, quand on rate une question à 4 points et du coup, on perd un poids en plus de ne pas avoir eu les 4, ça fait mal quoi sur la note [Difficulté] [Evaluation].

C : Oui, donc tu dirais que l'aspect un peu nouveau des examens à distance fait que du coup vous étiez peut-être pas spécialement bien préparé à ça ?

I : Non, pas d'office.

C : Maintenant, je vais te demander en ce qui concerne les toujours les cours à distance, quelle est ton évaluation des équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupation pour les étudiants ? Je suis un peu plus dans l'aspect empathie des enseignants pour les étudiants.

I : Il y avait des cours qui étaient plus axés pour les étudiants que d'autres dans la mesure où les profs s'excusaient presque du fait qu'on soit en distanciel parce qu'ils se rendaient bien compte que c'était pas évident aussi bien pour eux que pour nous [Empathie]. Autant certains, on sentait bien qu'ils s'en foutaient qu'on soit en distanciel. Mais c'était genre, on peut pas donner un truc global sur cette situation dans la mesure où ça dépendait des profs. Je veux dire, j'ai des exemples, comme je disais le prof qui n'avait vraiment pas envie de faire ça en distanciel donc, il ne faisait aucun effort pendant l'année. Et à côté, on a eu des profs qui se sont vraiment adaptés [Efforts]. Par exemple, on a eu un nouveau prof de [nom d'un cours] cette année-là, lui, il avait vraiment fait un truc qui nous arrangeait, il avait même fait en sorte qu'on soit plutôt libre sur l'examen. Il nous donnait un travail à faire juste d'ici la fin d'année et si ça allait, on n'avait pas à faire l'examen [Flexibilité] [Evaluation]. Je peux pas dire que toute l'équipe a été comme ci ou comme ça parce que ça changeait vraiment selon qui donnait cours.

C : Oui, et tu dirais que c'était plutôt rare les profs qui ne s'en souciaient pas trop ? Qu'est-ce qui prime plutôt ? Il y a plus de profs qui s'en soucient ou l'inverse ?

I : C'est pas évident là.

C : C'est pour voir est-ce que par exemple quand tu me dis qu'il y a certains profs qui avaient l'air de s'en foutre est-ce que c'est plutôt vraiment un cas particulier à un ou deux cours ou si c'est quand même une grande partie des cours ?

I : Non c'est pas une grande partie, mais il y en avait certains, on peut pas leur en vouloir, c'était pas forcément agréable [Atténuation]. C'était plus des cas à part. Mais c'est vrai que ça se ressentait qu'ils n'avaient pas envie. J'ai vite arrêté d'y aller parce que ça m'énervait. Ça se voit quand quelqu'un n'a envie d'être là [Attitude] [Décrochage].

C : Quels éléments encore une fois tu veux me dire, ça dépend mais quels sont les éléments qui, selon toi, préoccupaient réellement les équipes pédagogiques ?

I : Évidemment, je veux dire que ça dépend parce que tous les profs n'ont pas la même vision. Certains tenaient quand même à ce qu'on ait quand même une année un minimum agréable [Empathie]. Du coup, aujourd'hui, j'ai eu ma BAC 2, j'ai pu voir ce ça donnait une année plus ou moins normale pour les BAC 1. Clairement, ils ont une meilleure année, ne serait-ce que pour les sorties, nous on n'a vraiment rien mais bon ça ils n'y peuvent rien l'équipe pédagogique hein. Personne n'y peut rien. Disons, même sur le plan pédagogique, c'était quand même bien mieux d'avoir un cadre présentiel ici dans la mesure où le prof étant là, on sait plus facilement interagir avec et vraiment à l'université, ça joue pour beaucoup, je trouve [Interaction].

C : Ok mais est-ce que tu trouvais quand même que à distance les profs se préoccupaient quand même par exemple que tu prenais du plaisir à suivre le cours ?

I : Oui, quand même, pas tous bien sûr, certains sont juste là parce que c'est dans leur contrat [Attitude]. Mais les vrais, disons ceux qui, dans le tas, qui ont une vraie pédagogie, eux s'inquiétaient quand même du bien-être des élèves [Empathie].

C : Donc au niveau peut-être de la charge de travail aussi tu as eu des profs qui sont très compréhensifs ?

I : En clair, on n'avait pas une charge de travail suffisante pour ça, j'avais des camarades en BAC2 qui eux, les profs avaient effectivement réduit parce qu'il y avait beaucoup trop à rendre par exemple pour la session de juin où ils avaient réduit un peu pour leur laisser un peu de marge. Mais bon, c'est sûr en bac 1 informatique, niveau charge de travail, on n'a pas encore tous les projets à rendre, on en avait qu'un gros, le reste, ça allait.

C : Alors ma question suivante, comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques à distance ? Donc par là je parle un peu d'une approche par les équipes pédagogiques qui soit adaptée à vraiment aux difficultés mais de chaque étudiant personnellement ? Est-ce que c'est quelque chose que tu as observé ou pas ?

I : Pas très élevé là-dessus. Tout simplement c'est dur de faire de l'enseignement personnalisé quand on ne connaît pas ses étudiants. Alors, là, ils ne nous connaissaient définitivement pas [Empathie].

C : Et pour toi, en quoi c'est différent du présentiel ?

I : Ils ne nous avaient jamais vu pour la plupart. Ça rendait l'exercice assez compliqué.

C : Et maintenant que tu es en présentiel, tu vois une différence à ce niveau-là ?

I : Un peu quand même, je ne peux pas dire que ce soit non plus comme une famille comme en secondaire à suivre la vie de chacun des étudiants parce qu'on reste quand même plus de 100, je crois, c'est un peu infaisable, mais disons que certains ressortent par rapport à l'an dernier [Empathie]. Ils ont de l'empathie quand même pour nous, ils cherchent un minimum à aider si on si ils peuvent. Après ils ne peuvent pas toujours.

C : Ok oui, mais ils sont peut-être un peu plus au courant de voilà tel étudiant a tel souci et je vois de qui il s'agit par rapport à l'année passée ?

I : Oui, en plus, forcément, l'an dernier, c'était en distanciel. C'était Bonjour, au revoir. Rejoignez l'appel s'il t'appelle, c'était tout [Interaction].

C : Comment l'enseignement à distance a impacté ta motivation ?

I : Vraiment, j'ai beaucoup joué à la belote avec mes cokoteurs, je pense que j'ai plus d'heures de belote que d'heures de cours dans la mesure où vraiment, moi déjà l'écoute passive même en présentiel, c'est pas forcément mon truc, je n'arrive pas à juste écouter un cours sans rien faire moi, c'est au-dessus de mes forces. C'est vraiment négativement, c'est juste déjà pas quelque chose que j'aime faire à la base.

C : Oui, et le distanciel parce que par rapport à écoute, un cours en distanciel ou en présentiel. Est-ce qu'il y a une différence pour toi ?

I : Déjà qu'en présentiel, j'ai pas toujours facile, mais à la limite j'arrive à peu près à me canaliser, à écouter autant à distance c'est vraiment infaisable. Moi, je crois que j'ai réussi à suivre deux cours complets en étant attentif jusqu'au bout sur toute l'année dernière parce que vraiment moi par exemple l'attention c'est pas trop mon truc et donc vraiment c'était infaisable de rester concentré sachant que j'avais plein d'autres choses chouettes à faire sur un PC, c'est impossible de suivre dans ces conditions [Attrait]. Il y en a qui arrivent, mais c'est vraiment pas agréable. On a toujours envie de faire autre chose

qui nous intéresse plus. Je ne dis pas que les cours ne sont pas intéressants mais c'est juste que sur le moment, si on a l'occasion de faire autre chose, on préférera faire autre chose [Décrochage].

C : Et comment est-ce que tu évalues la réponse des équipes pédagogiques à, justement, ces changements, donc le fait que tu étais plus démotivé ?

I : Ils ont pas pu faire grand-chose, si on ne se connecte plus au cours, ils ne peuvent rien faire [Atténuation].

C : Peut-être essayer de varier les pratiques ou quoi pour remotiver les étudiants ?

I : Par exemple pour l'interaction entre les élèves et les profs, on a eu le challenge day qui est apparu en fac info du coup.

C : Qu'est-ce que c'est ?

I : C'est quelque chose qui est organisé par les assistants de la FAC, c'est un jour comme ça où on réunit des profs, des élèves, des assistants et on leur fait remplir des défis et l'équipe gagnante obtient quelques récompenses, genre des t-shirts de la fac.

C : C'est des défis en lien avec les cours ou rien à voir ?

I : Non vraiment pas, ce sont des défis, par exemple, cette année je l'ai fait, c'était parcourir x kilomètres, l'an dernier, c'était vraiment plus axé pour faire des défis à distance, genre faire des gâteaux et ça réunit les profs, ça relève d'un déphasage que l'on a avec les profs. Moi, j'ai pu connaître un prof qui enseignait en BAC3, je trouve ça plus chouette de faire connaissance avec des profs dans ce cadre que simplement aller en cours. On a une meilleure idée de à qui on a affaire [Contact humain].

C : Et ce truc-là, c'est apparu avec l'enseignement à distance ?

I : Oui, c'est apparu avec le Covid, ça n'existait pas. Ça avait justement été organisé pour qu'on se réunisse un peu avec les assistants et les profs.

C : Et ça a marché à te motiver et à t'y remettre ?

I : Moi, l'année passée, je ne l'avais pas fait, mais je sais que certains, alors je ne sais pas si ça les a remotivés, mais ils avaient vraiment apprécié l'expérience. Disons que pour moi, ça c'est une réponse au fait qu'ils voulaient quand même se reconnecter au minimum aux étudiants après est-ce que ça a marché, je n'en sais rien mais disons que c'était une des réponses qu'ils avaient employées pour se reconnecter.

C : Justement, ma question suivante, c'est, quelles pratiques auraient contribuées à te maintenir motivé justement ?

I : ...

C : Qu'est-ce que les équipes pédagogiques auraient pu faire pour t'inciter à suivre les cours, à travailler ?

I : Euh...

C : Tu m'as notamment parlé d'un cours avec beaucoup d'interaction...

I : Oui, il y avait une interaction mais on n'y allait pas toujours quand même parce qu'on oubliait tout simplement. Disons que le fait qu'on était globalement enfermé chez nous, ça n'aidait pas. D'ordinaire, moi j'ai un style de vie par rapport à mes semaines et du coup, si je n'ai plus à sortir pour aller à mes cours, je perds le fil et j'oublie carrément des fois le jour qu'on est parce que les jours se ressemblent si on reste chez soi [Décrochage]. Je ne sais même pas s'il y a une réponse à ça. Je veux dire, moi je ne

pense pas que j'aurais pu rester motivé l'année. Le distanciel était vraiment trop compliqué à subir psychologiquement dans la mesure où on était juste chez soi à attendre le prochain cours [Général].

C : Donc oui, il y a vraiment rien auquel tu penses qu'il ne t'aurais pas amené à suivre tous les cours mais qui aurait pu t'inciter en tout cas déjà à, de temps en temps, à suivre le cours parce qu'il y a quelque chose qui t'attire ?

I : Non vraiment pour moi, le distanciel c'est à conserver en hybride comme je disais tout à l'heure, mais c'est tout, en dehors de ça, ce n'est pas à garder.

C : Est-ce que tu sais me parler d'une expérience positive en termes justement de compréhension et de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ? Tu as particulièrement apprécié en cours.

I : En dehors de [nom d'un cours], où il y avait l'assistant dont j'avais parlé plus tôt pas grand-chose non. Dans l'ensemble, certains faisaient de leur mieux, ça restait à distance donc ça restait quand même compliqué.

C : Tu n'as pas eu un cours en particulier où les profs ont été particulièrement à l'écoute, qu'ils avaient l'air particulièrement intéressé par le fait que vous preniez du plaisir ?

I : Les cours sur les sciences humaines mais c'est sûrement parce que c'est leur travail d'étude, ça les intéresse à la base. Mais en dehors de ce cas-là, dans l'ensemble pas vraiment.

C : Mais j'ai la question inverse, du coup, est-ce que tu sais me parler d'une expérience négative avec un cours en particulier en termes de compréhension, de souci des enseignants envers les étudiants ?

I : Oui, mais encore une fois, je ne vais pas citer de nom. C'était le fameux qui n'était pas motivé et les questions des étudiants ne l'intéressaient pas, il se contentait de venir de parler vaguement, puis il s'en allait à la fin. Du coup, on était un peu largué [Interaction], là où, c'est pas le cas des autres qui l'ont eu en présentiel donc je pense que c'est vraiment lié à ça [Attitude].

C : Euh, je passe à la question suivante, comment est-ce que tu évalues la volonté et les efforts des équipes pédagogiques pour répondre aux sollicitations des étudiants, j'entends les questions que vous leur posez, si tu leur demandes de l'aide, comment est-ce que tu évalues leur volonté de répondre à ça ?

I : Certains, ça allait d'autres non. Il y en avait un qui m'avait globalement dit, à quelques jours des examens « c'est en ligne, débrouille-toi » [Sollicitations]. Je suis allé en ligne et c'était pas dessus donc ça m'avait un peu gonflé [Respect] [Evaluation]. Mais sinon, la plupart me répondait plutôt bien, on a pas eu de problème de ce côté-là. Enfin moi je fais partie des gens qui posent des questions à leurs profs, si je demandais en général on me répond je pense que ce côté-là, c'est juste des gens qui répondent pas, ça pose un problème. Enfin je veux dire, si un étudiant ne pose pas de question, il ne sera pas aidé moi, je posais des questions et dans l'ensemble, on me répondait [Sollicitations].

C : Ok et tu vois une différence peut être avec le présentiel au niveau facilité pour poser des questions ou obtenir de l'aide ?

I : Ah oui, parce que là, du coup, on va en cours directement, c'est plus simple. Disons qu'il y a pas le temps de réponse, c'est un problème aussi avec le distanciel, on pose une question, on n'aura pas la réponse tout de suite, alors qu'on doit travailler, ils nous coupent un peu dans l'élan. Si on travaille dans un TP et qu'on pose des questions, on a la réponse, on continue [Sollicitations].

C : Ok, en live, tu n'as peut-être pas la possibilité de poser tes questions directement ?

I : Non, parce qu'il faut ouvrir le chat, puis il y a, comme on l'a dit la pression d'avoir cent étudiants qui sont là. En présentiel, on voit des étudiants, c'est différent [Interaction].

C : Est-ce qu'il y avait des profs qui prévoyait un moment à la fin du cours pour poser les questions, éventuellement que les autres étudiants soient déjà partis ?

I : Je sais plus, je suis pas sûr. C'est surtout que ça date quand même.

C : Donc tu m'as dit qu'en effet ils répondaient bien à tes questions. Est-ce que c'était rapide ou est-ce que tu devais quand même attendre plusieurs jours ?

I : Ça dépend des profs. Si on demandait via Teams, ça allait plutôt vite dans l'ensemble parce que tout le monde était tout le temps sur Teams. Ça dépendait des personnes, mais ça ne changeait rien que ça soit en présentiel ou en distanciel. Certains regardent beaucoup leur boîte mail et leurs messages et d'autre pas [Sollicitations].

C : Selon toi, dans quelle mesure les équipes pédagogiques se sont montrées capables de respecter leurs engagements dans leur façon de donner et d'organiser les cours à distance ? Le respect de l'horaire de cours, le respect du rythme : donc si on a annoncé qu'on allait voir un chapitre par semaine, on le fait bien, au niveau du contenu aussi, s'il y a été annoncé qu'on allait voir tel ou tel point de matière, si c'est bien le cas où des modalités d'examen ou du cours. Selon toi dans quelle mesure toutes ces choses qui ont été annoncées ont été respectées par les enseignants à distance ?

I : Pas toujours terrible, certains étaient dans les temps, d'autres moins [Rythme] et surtout les retards je vais pas m'exprimer sur le sujet. On ne sait jamais que le prof pourrait entendre et surtout se reconnaître. Donc je ne vais pas parler des retards.

C : Ok, tu peux parler en général.

I : En général, ça n'allait pas toujours en vrai. La plupart, c'était un peu de retard, bon, après 2 à 3 minutes c'était pas grave, il y avait des fois c'est plus [Respect].

C : Ah, tu veux dire de retard dans le sens qui débordent ?

I : Non, non, dans le genre retard « pas à l'heure pour lancer ». C'est à dire en retard en cours.

C : Alors, retard en cours, pas en retard au niveau de la matière ?

I : Oui ça ben si on est en retard au niveau de la matière...

C : Oui ok oui, donc au niveau du respect de l'horaire, il y a eu quelques soucis quoi et qui sont propres à l'enseignement à distance ?

I : J'ai pas eu tous les mêmes profs l'année d'après en présentiel.

C : Ok, mais peut être ton ressenti, est ce que tu penses que c'était parce que c'était en distanciel que du coup... ?

I : Ah peut être ça, je peux pas dire parce que le comportement change selon si on se dit qu'il faudra y aller maintenant. Je ne peux pas dire.

C : Au niveau des modalités aussi : il va y avoir un travail, l'examen, il sera comme ceci ou comme cela est-ce qu'ils ont respecté leurs engagements. Est-ce que ça s'est passé comme cette année ?

I : Non, de ce côté-là, ils ont été plutôt, j'allais dire perplexe. Non, ils ont respecté [Respect].

C : Alors question un peu compliquée, dans quelle mesure les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance à l'autre ? Est-ce que dans un cours ou quoi tu as observé qu'il y a une séance de cours, le prof fait plein d'activités, interagis puis la séance suivante voilà plus rien, il n'y a plus d'efforts, il y a une séance qui est super difficile et puis la séance d'après c'est super facile ou des choses comme ça ?

C : Dans l'ensemble, c'était assez constant sur les profs de ce côté-là, s'ils ne faisaient rien, ils ne faisaient rien, s'ils travaillaient c'était toute la session [Constance].

C : Ok, alors peut-être question plus générale, quelles sont les pratiques mises en place par les équipes pédagogiques - donc toujours dans un contexte à distance - que tu as particulièrement appréciées, que tu aimerais retrouver dans des cours à distance dans le futur ?

I : L'enregistrement, c'est tout, juste l'enregistrement [Enregistrement].

C : Tu n'as pas de préférences particulières ?

I : Disons que si le prof est bon, c'est mieux, il faut qu'il connaisse sa matière, au moins, c'est quand même le minimum. Qu'il arrive à la transmettre, c'est un peu ce qu'on attend d'un prof [Compétence]. Le problème, c'est qu'à l'université, les profs sont avant tout des chercheurs. Donc, tout le monde n'est pas très bon pour transférer ce qu'il connaît [Compétence].

C : Qu'est-ce qu'ils peuvent faire, par exemple, pour être sûr de transmettre la matière ?

I : Bah je sais pas, pour moi c'est une vocation, transmettre donc soit on ne l'a pas soit on l'a [Compétence]. J'ai pas d'attente de ce côté-là, vraiment juste les enregistrements primordiales.

C : Ok. Que ce soit enregistré et disponible peut-être tout le temps, alors pas avec une limite de temps ?

I : Oui, ça c'était horrible.

C : Quelles sont les pratiques qui ont nui à ton expérience avec les cours à distance ?

I : Euh...

C : Des choses que les profs ont faites que tu préférerais ne pas retrouver dans le futur si on se retrouve de nouveau à distance ?

I : Euh...

C : Ça peut être déjà le fait de ne pas enregistrer les vidéos ?

I : Ça oui. J'ai pas vraiment d'idée, à part nous donner une très grande charge de travail donc moi j'ai pas eu trop le cas mais il y en a qui ont eu ça. On leur donnait une grosse charge de travail mais bon à distance, c'est quand même plus compliqué par exemple, faire des travaux de groupe à distance, c'est infâme parce que déjà en présentiel les travaux de groupe... Tout étudiant sait à quel point c'est horrible quand on ne connaît pas les gens alors qu'en plus on ne les connaît pas, qu'ils sont pas toujours connectés et qu'on n'a pas les moyens de les joindre. Les travaux de groupe, c'est à éviter en distanciel [Evaluation].

C : Tu as plus de difficulté au niveau des travaux de groupe en distanciel alors ?

I : Oui, c'était pas simple.

C : Juste pour contacter les gens ou aussi vraiment pour faire les travaux ?

I : Aussi pour mettre en commun. En général, je trouve que c'est pas simple, à distance de faire un travail de groupe enfin, déjà que ce n'est pas l'exercice le plus simple, tu dois faire confiance alors que tu ne connais pas les gens, bonne chance. Mais vraiment à distance, non, à ne pas refaire [Evaluation].

C : Est-ce que tu pourrais décrire les caractéristiques d'un cours que tu as eu la chance de suivre, soit que tu imagines dans ta tête, qui selon toi, offre un cours à distance de qualité. C'est quoi un cours à distance de qualité pour toi ?

I : Il y aurait l'accès au format live, bon moi je ne l'aimais pas, je sais que ça dépend des gens. A côté, laisser un petit format ça demande du temps, je sais, j'ai eu un cours où il l'avait fait. Il laissait des petites vidéos mais qui n'étaient pas tirées des lives, il faisait des petites vidéos à part pour certains points de la matière, par exemple pour les TP je crois que c'était, il expliquait comment on résolvait cet exercice type pour le prochain TP et ensuite, on allait au TP puis on avait déjà vu la vidéo, donc c'était pratique [[Support d'apprentissage](#)].

C : OK donc ça c'était utile ?

I : Oui, je comprenais mieux comment ça marchait. C'était utile.

C : Ok donc tu aimerais retrouver ça dans le futur, dans tes cours à distance ?

I : Oui, ça c'est pratique.

C : Il y a autre chose auquel tu penses du cours vraiment qualitatif ?

I : Non pas grand-chose d'autre.

C : Au niveau du prof, de sa manière de donner cours ?

I : Pour les profs, je n'ai pas d'attente de ce côté-là. On ne peut pas dire, oui je veux un bon prof enfin un bon prof ça dépend pour qui. Et non ça je peux pas, je peux pas demander un truc en particulier.

C : Une dernière question, dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de ton opinion sur leur pratique et des difficultés que tu as évoquées ?

I : On nous a fait remplir un petit questionnaire à la fin d'année [[Retours](#)].

C : Dans un cours ou dans tous ?

I : Non, c'est la fac qui nous avait envoyé ça.

C : Les évaluations institutionnelles ?

I : Oui, enfin je sais plus, je sais qu'on en avait eu plusieurs donc je crois qu'il y a eu celui de base que tu présentes et je crois qu'il y en avait un spécifiquement pour le cours à distance justement par des profs de sociologie.

C : Et est-ce que ça t'a vraiment donné l'opportunité d'exprimer tout ça dedans ?

I : Oui, mais après je ne me souviens plus si je l'avais renvoyé ou pas. Je crois que j'avais fait, mais je suis pas sûr, ça date.

C : OK, ça abordait plus le côté factuel. Est-ce que le cours était compréhensible des choses comme ça ou est-ce que ça s'intéressait aussi à d'autres éléments ?

I : Ça touchait à tout : c'était « est-ce que le cours était bien ? », « Est-ce que vous avez bien retenu ? », « Est-ce que ça vous a été utile ? », « Quelle était votre approche par rapport à ça ? », enfin, c'était assez complet [[Retours](#)].

C : Ok, et tu penses que ça a été pris en compte par les professeurs ?

I : Ah oui, là c'est dur de répondre, j'ai plus ça en tête mais disons que certains points visiblement non. La preuve, certains profs n'ont pas gardé les enregistrements là ou d'autres si.

C : Bah du coup c'était ma dernière question, j'ai terminé au niveau de mon interview. Je te demande quand même si il y a quelque chose que tu souhaites ajouter peut-être que je n'ai pas pensé à poser toutes les questions possibles, quelque chose d'important ?

I : À part que je veux plus jamais aller en distanciel, non il y a rien [Général].

Annexe Q.1.9 - Retranscription de l'interview de l'étudiante J

Interview réalisée le 5 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiante J, l'interviewée

I : Je vais avoir 24 ans cette année donc 23 ans encore. Je suis en médecine vétérinaire, en bac 3.

C : Est-ce que tu sais un peu me dire ce que tu as eu comme cours à distance par rapport aux différentes années ? J'imagine que ça a commencé en bac 2 peut-être ?

I : Alors en fait, ça avait commencé, moi j'ai bissé ma bac 1. Ça avait commencé en 2ème bac 1 au Q2.

En alors, ça fait plus loin que la bac 2 mais... Donc, j'avais tous les cours de Q2 à distance. C'était vraiment le début des cours en distance, mais comme je bissais, ça allait mieux qu'en bac 2 pour ma part. Et puis, bac 2, pareil : j'avais tous mes cours sans exception à distance. Et puis cette année, j'en ai eu un au Q1.

C : Donc, après je vais poser des questions plus précises sur les cours.

Je vais te demander d'essayer de faire abstraction, c'est peut-être un peu compliqué, des cours que tu as eu vraiment la toute première année, donc en bac 1, parce que dans mon étude on les ignore parce que c'était un peu normal que ce soit pas toujours top mais voilà de te concentrer sur ...

I : Ils ont dû s'adapter au début.

C : Oui, c'est ça.

Donc si tu sais te concentrer sur ceux de l'année passée et sur celui que t'as eu au premier quadrimestre, alors dans tes réponses.

Je regarde ce que je dois te demander. Oui, le type de cours que tu as eu. Est-ce que tu as eu des cours magistraux, des TP, des cours de langue, quel type de cours ?

I : Oui, j'ai eu cours de langues et les TP, c'était au Q2 oui mais pas au Q1. Et donc c'était les cours magistraux, et alors nous c'était soit des vidéos enregistrées à l'avance en fait, soit des PowerPoints audio.

C : Ah oui, pas de cours en live.

I : Oui, en fait, on a réclamé au Q1, on voulait du live plutôt, enfin, une bonne partie d'entre nous voulait du live et du coup, il y a quand même 2 cours qui se sont faits en live au Q2, mais pas énorme [Demande].

C : Ah, d'accord, c'est surprenant par rapport à... souvent c'était plus en live dans les autres facultés. Et oui, au niveau du type de cours aussi des labos peut-être ?

I : Nous, c'était que [nom d'un cours], mais c'était qu'au Q2.

Au Q2, on était vraiment très en présence, on était vachement en présentiel, en vétérinaire parce que nos prof avait bien demandé qu'on puisse faire nos TP. Donc on avait vraiment une semaine sur deux, on allait en en salle de TP. En fait on a pas fait de labo en Bio, non, pardon, on a fait des TP de Bio en labo aussi, 3 ou 4.

C : Donc quand même un mix l'année passée, pas complètement à distance alors, c'est ça l'an passé ?

I : Au Q2, on avait tous nos TP en présentiel. Ça c'est bien.

C : Et au Q1 ? Par contre, les TP aussi, c'était à distance ou vous n'en aviez pas ?

I : Ouais, on avait des vidéos.

C : Et puis petite question encore, est-ce que tu as déjà eu des expériences avec les cours à distance avant la pandémie de COVID ou pas du tout ?

I : Non, non, rien du tout.

C : OK.

C : Alors maintenant je te demander quelle est ton opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : C'est vraiment ma grosse opinion : C'est vraiment mieux en live qu'en rediffusion entre guillemets, parce que en live, c'est comme si on allait en auditoire. Et en plus, on est plus concentrés déjà [Format] [Décrochage].

Et puis le plus gros problème avec les vidéos et les audios, c'était quand on mettait pause constamment pour tout écrire, et alors on en avait pour des heures [Rythme]. L'année dernière, c'était pas possible, c'est indigeste [Format].

C : Et quand tu compares les cours à distance, donc tu as un peu un mix entre live et enregistrement, du coup, au cours en présentiel, quels sont pour toi, par comparaison, les avantages et les désavantages des cours à distance ?

I : Non, ça nous prend beaucoup plus de temps à distance qu'en présentiel, plus de 2 fois plus de temps [Rythme].

C : À cause des enregistrements ?

I : Oui, oui, que le live on a pas, on a pas ça non. Et puis la concentration c'est pas négligeable. On se concentre plus facilement dans l'auditoire. Là, on est tout seul, enfin c'est différent [Décrochage]. Puis l'aspect social qu'on a complètement perdu. On n'a plus d'interaction avec les autres élèves, avec les profs [Contact humain].

C : Et est-ce que tu vois des avantages pour toi par comparaison au présentiel ? Des avantages des cours à distance ?

I : Moi, j'ai jamais vu d'avantage [Général]. Mais je sais qu'il y a des personnes par exemple, qui peuvent pas être présentes de temps en temps à certains cours. Et alors c'est intéressant de pouvoir l'avoir à distance.

C : D'accord, mais pour toi, il y en a ? Pour toi, personnellement, il n'y a pas vraiment d'avantages par rapport au présentiel ?

I : Non

C : OK ça va. Alors, avant de rentrer un peu dans les questions plus précises, on va dire, je vais préciser, une ou deux choses : quand je parle de cours, je parle en fait de vraiment la matière sur toute l'année, avec l'examen compris. C'est pour faire la distinction avec une séance de cours. Parce que parfois on

me demande : « un cours, c'est quoi ? C'est une séance de 2h00 ou c'est vraiment le cours en entier ? » Donc je vais essayer de dire « cours » pour le cours en entier, et « séances » de cours pour vraiment un cours de 2 ou 3h.

Voilà et aussi, le terme « équipe pédagogique ». Je vais utiliser ce terme-là dans les questions. Par là je veux dire : Par exemple, toi certains cours où tu as un prof qui donne cours, peut-être que tu en as d'autres où tu as 2 ou 3 profs qui donnent différents chapitres. Tu as aussi les assistants, donc je vais désigner à chaque fois l'équipe pédagogique d'un cours, c'est toutes les personnes qui te donnent la matière pour ce cours-là. Pour être sûr que je n'embrouille pas.

Alors ma première question : quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ? Comment un cours à distance de l'UNamur devrait être ?

I : Oui, oui. En fait, il faudrait que le prof s'imagine comme si c'était en présentiel. Enfin, il y en a qui ont réussi à faire ça au Q2, l'année dernière. De faire sur Teams en live et déjà de nous poser des questions, qu'on puisse répondre parce qu'il y a pas mal de cours ou on peut pas [Format] [Interaction].

Tout pareil comme en auditoire, sauf qu'enfin, le seul désavantage du coup ce serait seulement qu'on n'ait pas les copains à côté mais tout le reste serait pareil [Contact humain].

C : D'accord, qu'est-ce que tu as voulu dire avec les questions qu'on ne sait pas toujours répondre ?

I : Bah en fait, en auditoire, les profs nous font intervenir. Ils posent des questions. Alors c'est arrivé, un prof a dû faire à distance, mais c'est un seul quoi, et on avait plus du tout de question, plus du tout d'interaction. En fait, ça se faisait sur les forums, sur le WebCampus les questions, plus pendant le cours, c'était à part [Sollicitations] [Interaction] [WebCampus].

C : Ça fonctionnait quand même un petit peu, ces forums ou pas ?

I : Oui, oui, ça fonctionnait [WebCampus].

C : Alors dans quelle mesure ces attentes que tu as envers les cours à distance, dans ce que tu viens de me dire : le fait qu'il y ait des interactions et qu'on fasse comme si c'était en présentiel, elles ont été comblées ou pas l'année passée ou même cette année, avec tes cours à distance ?

I : L'année dernière, j'avais un cours ou c'était vraiment comme ça. C'était le meilleur cours en distanciel que j'ai eu.

C : D'accord mais un seul cours, alors ?

I : Oui

C : D'accord donc en général, on va dire que ce n'était pas ça, ça n'a pas rencontré tes attentes ?

I : Non

C : Alors maintenant, je vais te poser des questions sur les plateformes de cours. Donc quelles plateformes est-ce que tu as eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ? Par plateforme, j'entends vraiment au sens large, ça peut être les plateformes de communication comme Teams, Skype et cetera., la plateforme WebCampus ou d'autres plateformes ? Je ne sais pas, que des profs ont utilisé ?

I : Non, il n'y avait que Wecampus et Teams, vraiment rien d'autre.

C : D'accord et quelle est ton opinion vis-à-vis de ces plateformes ? On va peut-être prendre d'abord, je sais pas Teams, qu'est-ce que tu en penses ?

I : Moi, c'est très bien Teams. C'est mieux que les autres plateformes, parce qu'on a le partage d'écrans, lever la main [Teams].

C : Quand tu dis mieux que les autres plateformes c'est par comparaison avec.... ?

I : Oui, je compare avec Skype. Oui, Discord, je sais qu'on peut partager l'écran. Et Zoom il a été critiqué pour la vie privée, je pense que c'était pas très sécurisé [Teams] [Sécurité].

C : D'accord, et c'est quelque chose d'important pour toi ?

I : Teams, pour moi, c'est le meilleur type, oui.

C : L'aspect vie privée, je veux dire.

I : Oui, oui. Surtout que on fait des travaux de groupe aussi sur Teams et du coup ce n'est pas que quand les profs donnent cours. Et puis pour les profs, c'est bien aussi qu'on ne leur pique pas leur cours, parce qu'ils leur appartiennent, mais aussi quand on discute entre l'étudiants [Sécurité].

C : D'accord, que tes données soient protégées. Alors oui, donc je t'ai interrogé sur Teams, quelle est ton opinion par rapport à WebCampus ?

I : WebCampus aussi, pas de point négatif, c'est une bonne plateforme. On a chaque fois bien accès à tous les cours. Et puis ça va pour mettre vraiment beaucoup de fichiers dessus. Il y a du travail derrière [WebCampus].

C : Ok, elle te satisfait ?

I : Et puis même à l'assistance, j'ai souvent envoyé des mails à l'assistance WebCampus, et ils sont super réactifs [WebCampus].

C : Ah oui, parce que tu as eu des problèmes avec WebCampus ?

I : Oui, en fait quand il y avait trop de monde connecté dessus, ils avaient des problèmes et alors ils étaient en train de les résoudre. Et puis il y a eu un autre souci, c'est que sur GSM WebCampus ne défilait plus, et alors ils ont tout de suite réagi quand je leur ai dit. Super support technique [WebCampus].

C : Oui, donc, comment est-ce que tu dirais que ces plateformes ont impacté ton expérience avec les cours à distance ?

I : Je pense qu'elles ont permis que ça se passe bien, je vois pas d'autre réponse.

C : D'accord, c'était positif.

Selon toi, quelles améliorations est-ce qu'on pourrait envisager au niveau, soit de leur design, de leurs fonctionnalités, mais aussi peut-être, au niveau de la façon dont les professeurs les utilisent. Tu vois quelque chose ?

I : Sur Teams, bien utiliser la fonctionnalité de lever de la main [Interaction] [Teams].

C : Pourquoi il y a certains professeurs qui n'utilisent pas, qui, ne regardent pas ?

I : On ne sait pas. En fait, ils disaient qu'ils allaient pas répondre aux questions pendant le cours parce que c'était trop, trop compliqué pour eux, j'imagine. Et alors ils nous renvoyaient vers le forum pour poser la question [Interaction].

C : D'accord, c'est quelque chose que tu as souvent eu dans les cours ? Des professeurs qui refusaient de ...

I : Oui. Et ceux qui acceptaient, ils avaient des soucis aussi. Je ne sais pas si Teams peut s'améliorer par rapport à ça, mais les profs ont du mal à partager leur écran et en même temps voir qui lève la main [Interaction] [Teams].

C : Oui c'est vrai.

I : Je ne sais pas si ça pourrait être possible ils mettent un encadré, on peut voir quand quelqu'un lève la main même alors qu'on partage l'écran, je pense que c'est possible.

C : D'accord, tu as des profs qui mettaient les fichiers sur Teams ?

I : En fait, ils les mettaient pas vraiment sur Teams, mais c'est les enregistrements Teams quand on enregistre, là il y a une bannière, alors à la fin, quand on coupe, ça se met sur Teams en téléchargeable mais c'était vraiment mieux quand après, il est repassé sur le WebCampus. Parce qu'on avait du mal à le trouver. Il y avait des fois des cours sur Teams, qu'on avait juste un lien par mail, et pas une réunion, et du coup, alors là, il n'y avait pas de conversation et pas de fichier alors [Teams] [Enregistrement].

C : D'accord, oui, je vois ce que tu veux dire.

Oui, tu m'en as déjà parlé, mais je demande quand même. Parfois j'ai l'impression de t'obliger à te répéter, désolé, mais c'est parce que comme ça je creuse.

Est-ce que tu peux me parler d'une expérience positive en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs plateformes ? Donc Teams ou WebCampus. Est-ce que tu peux me parler d'une expérience positive ? Vraiment un truc duquel tu te souviens.

I : Oui, l'organisation sur le WebCampus des cours : d'avoir les différents onglets et d'avoir vraiment tous les chapitres, tous les fichiers sur les supports.

C : Ah oui, ok tu sais répéter ? Pardon, du coup j'essaie d'imaginer sur Teams.

I : Oui, mais sur WebCampus, le gros point positif, c'est la structure des cours avec les différents... par exemple : théorie, TD, TD et dans théorie on a des chapitres [WebCampus].

C : Oui, mais ça, ça c'est la façon dont les profs le font parce que d'un prof à l'autre, ça peut être organisé différemment. Donc toi tes profs l'organisaient bien de façon générale ?

I : Oui

C : Tu es plutôt satisfaite avec la structure alors. Est-ce que tu sais, maintenant je vais te demander l'inverse, est-ce que tu saurais me parler d'une expérience en particulier, négative cette fois, avec l'utilisation d'une ou de plusieurs de ces plateformes ?

I : Oui, Teams, cette idée-là me vient sur Teams. C'est vrai qu'on a des problèmes de connexion, enfin il y a toujours quelqu'un qui a un problème de connexion wifi et alors c'est très embêtant.

C : Mais toi ça t'est arrivé personnellement ?

I : Alors oui, ça m'est arrivé une pendant un examen, le wifi qui coupe. D'autres fois, c'est saccadé, puis des fois c'est le prof qui a un problème wifi [Equipelement étudiant] [Equipelement enseignant] [Evaluation].

C : Et au niveau de ton examen, comment ça s'est passé, comment tu t'en es sortie ?

I : Ça a été, j'ai eu le réflexe de faire une capture d'écran avec le wifi qui était déconnecté. Et alors je l'ai envoyé à mon surveillant en fait, et il a dit : c'est bon [Equipelement étudiant] [Evaluation].

I : D'accord, t'as pu avoir du temps supplémentaire ?

I : J'ai pas eu de temps supplémentaire, mais comme c'était, c'était une préparation surveillée, le souci c'est que on aurait pu aller.... c'est surveillé et que là il me voyait plus pendant deux ou trois minutes, j'aurais pu aller voir dans le cours [Evaluation].

C : C'était que 2, 3 Min, c'était pas....

I : C'était vraiment bien géré parce que c'est vrai que on n'y peut rien [Evaluation].

C : Elle a réagi rapidement. D'accord, pas trop de stress alors ?

I : Si c'est que ça, mais bon quand même.

C : Alors je passe à la thématique suivante : comment est-ce que les supports d'apprentissage, donc par support d'apprentissage, j'entends tout ce qui est mis à ta disposition par les enseignants donc slides, syllabus, vidéos, articles, je sais pas trop tout ce qu'ils peuvent mettre à ta disposition.

Donc, comment ces supports d'apprentissage ont-ils évolué dans un contexte à distance ? Des nouveaux supports plus ou moins de choses mis à ta disposition ?

I : On a gardé, on a gardé les tablettes graphiques. Parce qu'il y a deux profs à peu près, ils utilisaient une tablette graphique pour donner cours, pour écrire tout et alors les schémas et cetera. Et ça, ça a été gardé en fait. À distance, cela a dû être compliqué au niveau technique. Mais ils ont réussi à prendre un screen en fait de ce qui se passait sur la tablette et, au lieu de l'avoir en projeté en auditoire, on l'avait sur Teams, ou sur les vidéos enregistrées. Non, c'était jamais sur Teams, c'était des vidéos enregistrées [Support d'apprentissage] [Format].

C : Donc tu voyais, ils parlaient et tu entendais sa voix et en même temps tu voyais ce qu'il écrivait ?

I : Oui, et il y en a qui mettaient même leurs petites vidéos, alors en bas à droite en plus, pour qu'on les voit aussi [Format].

C : C'est un format que tu apprécies ?

I : Oui, oui, ça c'était bien. C'était en fait, comme un auditoire, donc c'était bien [Format].

C : Tu vois d'autres choses qui sont apparues. Ou qui ont changé ?

I : Il y a eu les audios sur les diapos et PowerPoint [Format].

C : Tu n'avais jamais vu ?

I : Ça c'est pas positif [Format].

C : D'accord, pourquoi ?

I : Alors, c'était ça, c'était super long dans les audio. Et puis il parle plus vite parce qu'il ne parle à personne. Ils décrivent leur dia sans avoir à... un auditoire rempli. Puis on mettait sur pause sans arrêt, donc c'est pas tellement positif [Rythme] [Format].

C : Ouais, je vois, je vois tout à fait. Même si moi j'ai eu la chance de pas en avoir beaucoup de ce format-là, apparemment toi si.

I : Si, si beaucoup.

C : Justement, ma question d'après c'était : quelle est ton opinion quant à cette évolution ? Mais tu as répondu pour les deux, je pense, oui. Comment est-ce que tu évalues la disponibilité et l'accessibilité des supports d'apprentissage ? Tu m'as un peu répondu avec WebCampus, en disant que c'était bien structuré en général. Je ne sais pas si tu veux ajouter quelque chose ?

I : Oui, non, il fallait que les étudiants, chacun ait du matériel informatique chez eux quoi. Mais ça a été bien géré par l'UNamur parce que ceux qui n'avaient pas, ils pouvaient aller à la BUMP [Equipment étudiant].

C : D'accord, c'était ton cas, il te manquait quelque chose ?

I : Moi, j'ai pas eu la technologie de haute pointe, mais ça allait quand même.

C : D'accord et au niveau de la disponibilité des supports d'apprentissages. Est-ce que tout était disponible à temps. Est-ce que t'as eu des soucis à ce niveau-là ?

I : Oui, d'ailleurs, il y a des profs qui mettaient à l'avance. Il y a beaucoup d'étudiants qui aimaient ça. Puis moi, je faisais plutôt partie des étudiants qui n'aimaient pas trop parce que ça faisait encore plus de travail d'un coup. Je préférais qu'on ait à chaque heure de cours alors, le cours au moment des cours [Rythme].

C : Oui, c'est au niveau des vidéos enregistrées, ça, tu veux dire qu'elles sont postées vraiment pas en avance ?

I : Non. Et Teams c'était à l'heure, c'était toujours. On a eu que deux cours sur Teams par semaine et c'était à l'heure [Respect] [Teams].

C : Ok. Alors, comment est-ce que tu évalues la pertinence des supports d'apprentissage mis à ta disposition par les équipes pédagogiques ? Donc je veux dire par là : comment est-ce que tu trouves, par exemple, qu'il y a des choses qui ne t'étaient pas utiles, qui étaient mises à disposition ou au contraire, qu'il y a des choses dont tu aurais eu besoin, mais que les professeurs ne t'ont pas fournies ? Au niveau et de toujours des vidéo, slides, syllabus, articles, ...

I : Au niveau des syllabus, ça a pas changé avant et après le distanciel. Non, je ne vois pas d'autre, à part syllabus, je vois pas d'autre réponse à cette question.

C : Et même de façon générale, même si on fait abstraction du fait qu'on était à distance, tu as quand même ce dont tu avais besoin ? Je veux dire même si on ignore la comparaison distanciel / présentiel, juste en général, est-ce que tu trouves que les profs mettent à disposition ce qu'il faut, ou il y a des choses qui sont un peu inutiles ou au contraire des choses dont tu as besoin, dont tu ne disposes pas ?

I : La vérité, il n'y avait pas d'inutile. En plus, ce qui est inutile pour certains, peut servir pour d'autres étudiants qui veulent approfondir la matière et pour ce qui manquait... non il n'y a rien qui manquait [Support d'apprentissage].

C : Ok, ça va. Alors je passe au thème suivant. En ce qui concerne toujours les cours à distance, quelle est ton évaluation des équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupation pour les étudiants ?

I : Elle était bonne, à part la demande de vidéo à passer à des lives qui était pas bonne [Demande], mais sinon tout le reste c'était bon.

C : D'accord, tu n'as pas eu vraiment de retour à ce niveau-là ?

I : On a eu deux profs qui se sont mis sur Teams du coup, mais les autres n'ont pas voulu [Demande].

C : Est-ce qu'ils ont ce qu'ils ont justifié un petit peu pourquoi ?

I : Oui, il y en a un qui avait expliqué que c'était trop compliqué pour lui, que déjà c'était compliqué de filmer la vidéo parce que c'était avec une tablette graphique et qu'en plus faire en live, c'était encore plus compliqué. Et puis il y avait une vie familiale aussi. On voyait beaucoup quand on était sur Teams qu'avec ses enfants, c'était pas facile pour lui de gérer le live en fait aussi [Format] [Demande].

C : D'accord et les autres ? Enfin je sais pas combien de cours ça concernait.

I : Les autres n'ont jamais dit pourquoi ils ne passaient pas sur un live. Puis nous, on a commencé à se dire qu'ils aimait bien nous mettre les vidéos de l'année d'avant. Alors ils ne faisaient plus rien, ils répondaient à ma question sur le forum et c'est tout [Demande] [Efforts].

C : Ah oui.

I : Mais ça, c'est nous qui avons supposé ça quoi.

C : Non, ça c'est un point intéressant. Enfin de savoir qu'il y a des réutilisations.

I : Réutiliser, oui, même le cours de cette année, c'était un cours de l'année dernière qu'il a remis les mêmes vidéos [Efforts].

C : Celui que tu as eu en distanciel au premier quadri ?

I : On a eu au Q1 cette année, oui, c'était des vidéos de l'année dernière.

C : Ok.

I : Et puis si je pouvais préciser, je lui avais demandé s'il ne pouvait pas faire un live plutôt, ou en présentiel, parce que c'était même plus interdit le présentiel dans l'auditoire. Il nous avait répondu qu'il trouvait qu'on était plus proactif à distance et aussi que c'était le prof qui décidait de toute façon.

C : Oui donc là, au niveau compréhension c'est pas top.

I : On avait des vidéos. Mais c'est pas tous les profs, vraiment c'est dirigé contre certains quoi.

C : Alors selon toi, quels étaient les éléments qui préoccupaient réellement les équipes pédagogiques vis-à-vis des étudiants ?

I : Il y avait beaucoup de support moral, c'était bien fait, on avait des profs qui faisaient des réunions Teams, pas cours, juste pour parler et... [Empathie] [Contact humain]

C : Ah oui.

I : Oui, l'aspect social. Ils ont voulu faire ça. Ça s'appelait BlablaVet. C'était bien [Contact humain]. Et puis ils répondaient très bien aux mails. Il y a les équipes pédagogiques qui répondent rapidement, plus rapidement que quand on a un présentiel en fait. Ils répondent vraiment vite en distanciel [Sollicitations].

C : D'accord, est ce que tu t'es sentie soutenue du coup par les enseignants ? Tu sentais qu'il y avait des efforts à ce moment-là ?

I : Oui, oui.

C : Et donc ces petites séances Teams, c'était dans beaucoup de cours ou juste un ?

I : C'était une seule séance et c'était une fois par semaine, le samedi matin, je crois.

C : Mais c'était en lien avec un cours en particulier.

I : Non, c'était vraiment en dehors du cours pour dire que c'était une crise pour tout le monde. Et du coup, ça permettait d'en discuter.

C : Mais pour vraiment tous les étudiants vétérinaires ou comment c'était ?

I : Oui, tout le monde était invité. En fait, il y avait pas grand monde, il y avait à chaque fois 5 ou 6 étudiants, pas plus.

C : Tu assistais toi personnellement ?

I : Oui, je n'ai pas fait toutes, mais j'étais là parfois.

C : D'accord de temps en temps.

C : Et ça te faisait du bien ?

I : Oui, c'était vraiment bien.

C : Alors, comment est-ce que tu évalues le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques, toujours à distance ?

I : Donc spécifiquement à chaque étudiant ?

C : Ouais, c'est ça, vraiment. Personnaliser : j'ai un type de difficulté, le prof sait quel type de difficulté j'ai... et cetera.

I : Ben c'était très bien, ça rejoint ce que je disais donc : les questions qu'on pouvait poser sur le forum, on nous répondait individuellement, d'ailleurs on nous proposait parfois d'aller sur Teams pour qu'ils puissent nous expliquer à l'oral la réponse à la question, c'était bien [Empathie]. Et puis les mails aussi. On pouvait poser des questions par mail, même si les profs insistaient pour qu'on les pose sur le forum pour que tout le monde puisse voir la réponse [Sollicitations].

C : Et tu avais un peu cette impression ou pas, que le prof voit qui tu es, quelle difficulté tu as ou quand même pas ?

I : Moins, mais oui. Et puis ils faisaient l'effort. Justement, ils essayaient de temps en temps de demander les caméras et faisaient l'effort de retenir les noms avec les visages [Empathie]. Parce que ça les a impactés aussi beaucoup les profs de pas pouvoir voir leurs étudiants.

C : Quand tu dis : « moins », donc c'est par comparaison avec le présentiel ?

I : Oui

C : Parce que ma question suivante, c'est comment ce que tu viens de me dire diffère du présentiel ? Enfin, au niveau de la personnalisation, tu as vu une différence quand même ?

I : Oui, dans le sens où ils vont plus retenir les prénoms que les visages. Mais ça, c'est pas très important [Empathie].

C : Mais il y a eu tout autant d'efforts de personnalisation à distance alors ?

I : Oui

C : Alors, comment est-ce que l'enseignement à distance a impacté ta motivation ?

I : Donc moi, j'ai eu de la chance parce que j'ai pas trop de soucis avec ça, mais autour de moi il y avait beaucoup d'amis qui n'arrivaient pas à se motiver. Déjà se lever alors qu'on allait pas sortir, c'était compliqué. Et puis en fait, sur Team ça va mieux qu'en vidéo. Il fallait se motiver parce que on lançait la vidéo et on en avait pour des plombes [Rythme] [Format] [Décrochage].

C : Mais malgré tout, tu dis quand même que toi ça allait, niveau motivation ?

I : Oui, oui, parce que bon, j'ai fait des études. Enfin, j'ai fait beaucoup d'études, des études avant ce bac, donc c'est vrai que j'ai ma méthode de travail et je travaille beaucoup, donc la motivation est là [Méthode d'apprentissage].

C : Par comparaison avec le présentiel, tu as vu une différence au niveau de ton niveau de motivation même s'il est élevé ?

I : Oui, quand même, même si c'est moins que les autres, c'était présent quand même. La différence, elle était présente quand même : j'étais moins motivée à démarrer un cours que si je vais en cours.

C : Et comment est-ce que tu évalues la réponse des équipes pédagogiques à cette diminution de ta motivation et de celle des autres ?

I : Ah oui, ça n'a pas été pris en compte. Et parce qu'ils voyaient même les vidéos sur WebCampus, ils pouvaient voir le nombre de vues au-delà des deux cours qu'on avait sur Teams où ils pouvaient voir les participants, pour les vidéos, ils pouvaient voir le nombre de vues. Et alors, ils réagissaient plus de manière négative, plutôt que d'essayer de comprendre pourquoi il y n'y avait pas beaucoup de gens qui participaient au cours et suivaient les cours [Retours] [Attitude].

C : Quand tu dis : « réagissaient de manière négative », c'est-à-dire ?

I : Les vidéos comme ça, quand ils voyaient le nombre de vues, alors ils envoyaient un mail, enfin dans des mails où ils parlaient un peu d'organisation. On avait beaucoup de mails. Alors un mail disant : J'ai vu que pas beaucoup de personnes avaient vu la vidéo. Donc ils se rendaient compte du retard des étudiants. Et ils ne vont pas demander des moyens de s'améliorer, ils vont plutôt nous booster, dire « il ne faut surtout pas être en retard », « il faut regarder toutes les vidéos, sinon vous allez être surmenés en blocus ». C'était plus culpabilisateur que de vouloir aider [Empathie] [Retours].

C : Tu aurais voulu qu'ils te demandent ton avis peut être : Pourquoi tu n'étais pas motivée ? Comment est-ce qu'ils auraient pu t'aider ? C'est quelque chose qui manquait peut-être ?

I : Après, c'est vrai qu'on leur a fait des retours, mais c'était surtout qu'on voulait passer en live.

C : Tu as dit aussi : beaucoup de mails à distance, je rebondis là-dessus. C'est quelque chose qui était positif pour toi ou au contraire, tu te sentais surmenée par tous ces mails ?

I : Les mails, non, ça allait. Mais c'était vraiment énormément de mail, on devait aller plusieurs fois par jour sur la boîte mails mais c'était bien parce que du coup, on avait quand même toutes les infos qu'on a d'habitude en auditoire, qu'en intro ou en conclusion, il va nous dire pour le cours d'après ou pour les modalités d'examen, pareil, il fallait qu'on soit informés, donc qu'on avait un mail au lieu de l'avoir oralement [Information].

C : D'accord, tu dirais, peut-être qu'il y a un besoin d'information vraiment à distance, par rapport au présentiel ?

I : Oui, et qui était comblé totalement. On avait toutes les infos.

C : Quelles pratiques contribuaient à te maintenir motivée ? On a parlé notamment du fait de passer les cours d'enregistrement à un cours en live. Est-ce que tu penses à d'autres choses que les profs, enfin, les équipes pédagogiques, auraient pu faire pour te maintenir motivée ? Je veux dire pour encore plus te motiver que tu ne l'étais ?

I : Non, je n'ai pas d'idée.

C : Peut-être même au niveau de simplement de leur discours. Quelque chose qu'il aurait pu dire qui t'aurait aidé.

I : Les profs qui participent à ce dont j'ai parlé, eux, étaient vachement motivants, alors, ils nous rassuraient, ils nous demandaient comment ça allait. Donc ça, c'était très positif donc, et c'est ça que j'aurais voulu et que j'ai eu du coup. C'était très bien [Empathie].

C : Ça c'est positif. Donc là je vais encore te poser cette question : ça va peut-être revenir sur des choses que tu as déjà dites, désolée. Est-ce que tu sais me parler d'une expérience positive avec un cours en

particulier, en termes justement de compréhension, de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants ?

I : De compréhension et de souci ?

C : Oui, de compréhension, de souci, en général, d'empathie pour les étudiants.

I : Oui, d'accord, mais oui, c'est embêtant, c'est qu'on distinguait les cours de ces profs-là, c'était 2 profs avec ce système-là d'appel le samedi.

C : Oui, c'est pas lié à un cours, c'est ça, tu que tu veux dire ?

I : Oui

C : Ok, j'ai cet exemple-là, mais est-ce que tu penses à autre chose peut-être ? Un autre cours, un prof ou des profs ? Si plusieurs profs ont fait quelque chose de particulièrement positif au niveau de l'empathie ?

I : Il y avait, sur les séances Teams en live, en fin de cours et ils nous demandaient comment ça allait aussi.

C : Dans un cours en particulier ou en général ?

I : On en a eu 2, les deux demandaient.

C : Oui, c'est vrai, les 2 cours sur Teams ! Vraiment ça me perturbe car c'est vrai que tu n'en as eu que 2, alors qu'en général on en a plus.

Donc, deux qui demandaient quand même, mais pas dans les vidéos ?

I : Non

C : Du coup, vous n'aviez pas par exemple après dans le forum, des demandes des profs pour savoir si ça allait ?

I : Non, pas du tout. Par contre pour un cours, dans les mails en fin de mail, ils encourageaient au travail. Ça c'est bon.

C : D'accord et ses petits encouragements, est ce que ça t'aidait ? Dans quelle mesure tu trouves que c'était motivant ?

I : C'était très positif parce que ça casse un peu l'aspect mail conventionnel. Voilà, ça fait sourire et donc c'est sympa.

C : Du coup même question : est-ce que tu pourrais me parler d'une expérience négative cette fois avec un cours en particulier ? Toujours en termes de compréhension et de souci des étudiants, des enseignants pour les étudiants.

I : Là, ça serait typiquement celui de cette année qui n'a pas voulu écouter ma demande et qui a dit que c'était à lui de décider...

C : Alors, comment est-ce que tu évalues la volonté, les efforts des équipes pédagogiques, à répondre aux sollicitations des étudiants ? Par sollicitations, j'entends les questions, les demandes pour de l'aide, en entretien ou autre chose ?

I : Oui, c'était très bien. Sur les réponses aux questions sur les forums et puis les réponses aux mails. Ils étaient très rapides et très complets, c'était très bien ça [Sollicitations].

C : De façon générale, ils étaient tous réactifs, ils répondaient si tu demandais un entretien, enfin je ne sais pas si tu as été dans le cas, peut être un besoin de...

I : J'ai pas demandé.

C : D'accord . Donc, ça allait vite aussi au niveau des réponses. Rapide et efficace ? Dans le sens, quand tu poses une question, c'était pas « oui avec 0 explication », c'était clair ?

I : Sur le forum, c'était très détaillé [Sollicitations].

C : Selon toi, dans quelle mesure les équipes pédagogiques se sont montrées capables de respecter leurs engagements dans leur façon de donner ou d'organiser les cours à distance ? Donc par engagement, je veux dire tous les engagements qu'ils prennent, donc types : respecter l'horaire de cours, respecter le rythme qui a été prévu : donc on voit autant de chapitres par semaine, le respect du contenu qui a été annoncé ou des modalités de cours et d'examen. Donc dans quelle mesure tu trouves qu'elles ont respecté tous ces engagements-là ?

I : Tout était respecté, sauf le rythme des cours, mais c'était plus de l'avance que du retard. Alors c'est moins problématique [Engagement] [Rythme].

C : Et au niveau des modalités, pas de changement en cours d'année des examens, ou de la façon de donner cours, peut-être dire : il va y avoir un travail et finalement, il y en a pas ?

I : Il y a eu des changements, un peu obligé, mais quand il y avait changement, c'est quand on est allé à nouveau en présentiel, ou passé en distanciel. Alors ils étaient forcés de modifier un petit peu [Respect].

C : OK, c'était des changements que tu comprenais ou ils n'étaient pas justifiés.

I :

Oui, ça se comprend. Il y a un cours qui est devenu un travail de groupe à rendre, mais c'était plus simple à distance [Respect].

C : D'accord, c'était des changements qui t'ont satisfaite ? Tu étais d'accord avec ces changements ?

I : Ils n'avaient pas le choix, il y avait un TP, pareil : on était censé faire du labo et alors c'était devenu plus de la recherche biblio, mais ils avaient pas le choix. Ça devait être à distance donc [Atténuation].

C : Dans quelle mesure est-ce que tu penses que les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance de cours à l'autre. Donc je veux dire par là, par exemple, pour un même cours, que tu aurais une séance où il y a beaucoup d'interactions et la suivante il y en a plus, il y a une séance ou c'est super difficile, et la suivante, c'est facile,... A quel point, enfin, dans quelle mesure tu trouvais que c'était constant ou pas ?

I : C'était constant [Constance].

C : Constant, pas de variation au niveau des pratiques.

I : Non

C : Ok. Alors, question plus générale, je vais dans les dernières questions, plus générales. Quelles sont les pratiques mises en place par une ou des équipes pédagogiques, toujours dans un contexte d'enseignement à distance, que tu as particulièrement appréciées ? Donc là, c'est un peu un résumé de tout ce que tu as apprécié parmi les pratiques des enseignants à distance.

I : Les réunions sur Teams en dehors des cours, oui. Euh...

C : Les cours en live, du coup ?

I : Ça, je pourrai le mettre à toutes les questions.

C : Là, c'est un peu un résumé de tout ce que tu penses, peut-être à de nouvelles choses, choses que tu as déjà citées, de tout ce qui est vraiment, les pratiques, les choses que les profs ont faites et que tu trouves que c'est de bonnes pratiques pour un cours à distance selon toi.

I : Du live, et le levé de main pour répondre aux questions des étudiants. C'est tout, c'est déjà bien [\[Interaction\]](#).

C : Ok. Du coup, la question inverse : quelles sont les pratiques qui ont nuis à ton expérience avec les cours à distance ?

I : Oui, ben les vidéos et les PowerPoints audio avec l'aspect de mettre en pause, et le temps que ça prend. Le fait qu'on a des vidéos de l'année d'avant qui soient remises l'année suivante [\[Format\]](#).

C : Ok, tu penses encore à autre chose que les profs faisaient, qui t'embêtait ?

I : Non, non.

C : Alors, est-ce que tu peux décrire les caractéristiques d'un cours, soit que tu as eu la chance de suivre, soit que tu imagines dans ta tête, qui selon toi offre un enseignement à distance de qualité ? Donc un peu si tu devais me faire la description d'un cours vraiment qualitatif à distance, c'est quoi ?

I :

Oui, c'est filmer, c'est le prof qui se filme en train d'expliquer son cours et en plus son partage d'écran : soit à un PowerPoint, soit une tablette où il peut noter son cours un peu comme un tableau [\[Format\]](#). Et en répondant aux questions à mesure du cours [\[Interaction\]](#).

C : D'accord, donc pas tout à la fin. C'est ça que tu veux dire ?

I : Alors à la fin, il faut aussi oui, quand les étudiants, ils vont à la fin du cours, poser leurs questions.

C : Oui mais tu préfères qu'ils répondent aux questions pendant le cours plutôt que de dire par exemple : je réponds à toutes les questions à la fin du cours. Donc si vous avez une question, vous attendez ?

I : Oui mais je préfère. Mais c'est vrai qu'en fait ça, c'était déjà la même chose avant le distanciel. Ça c'était le cas de de beaucoup de profs, ils acceptaient les questions pendant et après.

C : Ok, tu vois encore d'autres choses qui sont importantes pour avoir un cours à distance de qualité ?

I : Les plateformes qui fonctionnent bien, ça c'est le cas. Les supports de cours, c'est très bien aussi, et puis c'est la même chose en présentiel.

C : Ça c'est pas grave en soi, ça peut aller, c'est pas parce qu'il n'y a pas de différence avec du présentiel, il y a des choses qui sont les mêmes pour les deux, et qui font que c'est quand même qualitatifs ou pas. Un prof qui ne connaît pas sa matière, que ce soit à distanciel ou en présentiel, ça va quand même aussi jouer sur la qualité. Tu ne vois plus rien ?

I : Non

C : OK ça va, j'en encore une question : Dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de tout ce que tu viens de me dire, de ton opinion vis-à-vis de de leurs pratiques, des difficultés que tu as rencontrées ?

I : On leur a dit via les délégués. Il y avait quand même les réunions avec les délégués, donc je ne m'y connais pas bien mais en tout cas les délégués ont demandé notre avis et s'était donné. Alors on avait les retours des profs [\[Retours\]](#).

C : Ah oui, vous aviez des retours quand même ? Ça se faisait comment ?

I : Non, c'est via les délégués.

C : Ah, d'accord. Et avec les délégués, vous communiquiez ?

I : Sur Facebook, on a chaque fois un groupe pour chaque promo, pour chaque bac en fait, et alors sur notre groupe à nous, on a les délégués. Tout le monde poste, mais les délégués postent aussi plus souvent.

C : Ils vous font un petit feedback de leur réunion avec les profs ?

I : Oui

C : Et ça, ça t'a donné l'impression que du coup c'était pris en compte ou le feedback ne correspondait pas à tes attentes ?

I : Non, non, en fait on savait qu'ils étaient au courant, mais ils répondaient pas. Sauf quand même des profs qui du coup ont écouté les demandes, et qui font un petit live sur Teams. Donc ça c'était bien [Demande].

Annexe Q.1.10 - Retranscription de l'interview de l'étudiant L

Interview réalisée le 3 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Etudiant L, l'interviewé

C : Donc je vais te demander si tu veux bien te présenter en quelques mots, donc pas dire ton nom mais me dire ton âge, tes études, en quelle année tu es ?

I : J'ai 23 ans, je suis en bac 1-2 philosophie et c'est vraiment la 3e année que je tente de passer en bac 2 parce qu'avec les cours à distance, j'ai eu plus de mal qu'autre chose.

C : Et tu es donc officiellement tu es en bac 1 ?

I : Officiellement, je suis en bac 1, j'ai 37 crédits donc je n'ai pas eu la possibilité d'avoir les 45.

C : Mais tu as des cours dans les 2 ?

I : Oui, j'ai déjà plus de cours de bac 2, que de bac 1 cette année.

C : Est-ce que tu sais m'expliquer un petit peu les cours à distance, quand est-ce que tu en as eu ? Si c'était uniquement l'année passée ? Enfin quand ça a commencé, et cetera.

I : Ça a commencé avec l'arrivée du premier confinement et l'année académique dernière, c'était surtout quand les profs étaient malades. J'ai envie de dire où n'avaient pas la possibilité de pouvoir donner le cours en présentiel parce qu'il y en a qui donnaient déjà cours en présentiel l'année passée, mais il y en a, ils n'étaient pas sereins de donner cours en présentiel, ils préféraient pas. Ils disaient clairement qu'on allait suivre les cours en distanciel ou donner des enregistrements pour suivre les cours de nous-mêmes, on posait des questions. C'était vraiment, enfin moi en philo, c'était on te donne l'enregistrement pour la plupart, débrouille-toi pour écouter, prendre des notes et si tu as des questions, tu viens directement

à nous, on répond directement, on essaie d'être complet. On avait directement posé une question et le lendemain, on avait direct la réponse voire même le jour-même parce que les profs étaient très présents avec nous sur le distanciel [Sollicitations].

C : Donc si j'ai bien compris, tu étais en première quand ça a commencé donc en mars, genre le début vraiment de la pandémie, premier confinement, là tu as tout eu à distance, je suppose ?

I : Oui.

C : Et l'année passée, alors, tu as quand même eu des cours en présentiel ?

I : Par quadrimestre, j'avais 6 cours. J'avais peut-être un ou 2 cours, c'était en présentiel parce qu'on n'était pas en grand nombre, on devait être maximum 10. C'était dans des locaux où il y avait 90 places donc on pouvait se permettre d'être en présentiel et les profs acceptaient.

Cette année, j'en ai eu 3 en distanciel au premier quadrimestre, surtout parce que les profs avaient des problèmes de santé, en fait.

C : Complètement à distance ou hybride ?

I : Au départ au tout début de l'année, ils étaient là et puis ils ont eu leurs complications donc on est parti très vite sur le distanciel. J'ai eu un prof qui a eu beaucoup de problèmes au premier quadrimestre et on avait cours les 3 premières semaines, 2 semaines en distanciel, une semaine en présentiel, 2 semaines en distanciel. On va dire en hybride.

C : Ok, ça va donc je vais te demander dans les questions un peu plus approfondies de ne pas considérer la première année donc quand on est passé vraiment en confinement en mars parce que je ne la considère pas parce que c'était un peu chaotique. Donc je considère uniquement l'année passée et peut-être aussi les cours que tu as eu à distance cette année. Quand tu réponds, essaie de penser à ces expériences-là et ignore du coup la toute première année à distance. Quand je dis année, je parle d'année académique. Est-ce que tu sais aussi me dire un petit peu le type de cours que tu as eu à distance, est-ce que c'est des cours magistraux, des TP, des cours de langue ?

I : J'ai eu les cours communs d'histoire pour les étudiants en bac 1, histoire du Moyen Âge, histoire des temps modernes, les cours bien spécifiques en philosophie. L'année académique dernière, comme j'ai dit, au tout début, on a eu des cours en présentiel comme anthropologie philosophique puis c'est devenu en distanciel parce que ça avait été décrété qu'il y avait un reconfinement alors qu'on avait encore quelques cours en présentiel et donc c'était vraiment en distanciel et c'était un cours classique. Le professeur derrière son ordinateur, les étudiants aussi, on suivait le cours, on prenait des notes, c'était enregistré. C'était tous mes cours en fait, que ça soit des cours de langues, des cours spécifiques à ma filière.

C : Je ne sais pas si en philo, vous avez ça : des TP donc plutôt des séances d'exercices plus pratiques ?

I : On avait un cours de sociologie, le cours lui-même était en distanciel mais les TP étaient en présentiel parce qu'on était 8 et que c'était dans des locaux où il y avait beaucoup d'espace, les fenêtres étaient ouvertes, on allait tous avec notre masque, on suivait le cours en présentiel.

C : C'était plutôt des cours en live directement sur Teams plutôt que, par exemple, des vidéos qui sont préenregistrées et que le prof posterait simplement ou encore d'autres méthodes ?

I : J'ai eu un cours où le prof mettait déjà les enregistrements des vidéos, mais c'est parce qu'on suivait beaucoup le cours par rapport à un texte ou, justement une vidéo mais sinon, c'était tout en live sur Teams.

C : Et souvent enregistré avec la possibilité de regarder plus tard ?

I : C'est ça.

C : Est-ce que tu avais déjà une expérience antérieure à la pandémie avec les cours à distance ?

I : Pas du tout. C'est la première découverte comme beaucoup.

C : Quel est ton opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : Il est mitigé parce que je trouvais que c'était une chouette façon d'enseigner parce que c'était plus facile, il y avait l'enregistrement, donc les étudiants pouvaient réécouter le cours s'ils avaient des difficultés [Enregistrement]. Il y avait la facilité aussi grâce à Teams de cliquer pour lever la main, le prof le voyait. Pour poser une question, c'était plus facile [Interaction]. Mais par contre, justement, cet aspect d'être en distanciel, j'avais moins le ressenti plus humain du cours [Contact humain]. Par rapport aux questions, si on levait la main en cours, le prof nous regardait et nous disait « plus tard, laissez-moi finir mon explication ». Des fois sur Teams, le prof ne voyait pas tout de suite qu'il y avait une main levée, donc les étudiants avaient une question par rapport à la partie A du cours au tout début et le prof répondait peut-être 1h après parce qu'il venait seulement de voir qu'il y avait un étudiant qui avait une question à poser [Interaction]. C'était assez mitigé. Je trouvais ça chouette parce que c'était plus facile pour moi en tout cas avec l'enregistrement [Enregistrement], mais il y avait moins de rapport humain entre guillemets pour les cours à distance [Contact humain] [Général].

C : Tu parlais des petites mains, au début tu avais l'air de dire que c'était quelque chose de positif, que c'était facile pour poser les questions. Par rapport au présentiel tu es plus ou moins à l'aise ?

I : Moi, je n'ai pas de difficulté à poser une question, je lève ma main, je pose ma question, même si je sais que je n'aime pas avoir le regard sur moi et que les gens vont se tourner vers moi quand je pose la question. Mais il y a aussi cette facilité sur Teams, donc les personnes qui voulaient poser une question, ça se suivait dans l'ordre de qui voulait poser une question et donc le prof suivait, entre guillemets, l'ordre. Ici si tu as 6 mains qui se lèvent, il ne va pas avoir l'idée de qui a levé la main en premier, il va juste faire comme ça quoi... Et donc, il y en a peut-être un qui va poser une question sur quelque chose qui a à voir avec le cours maintenant. Un étudiant avait peut-être envie de poser avant, qui précédait la question et parfois s'embrouiller sur les réponses du professeur [Interaction] [Teams].

C : Quels sont les avantages des cours à distance ? Tu as déjà dit certaines choses, je ne sais pas s'il y a d'autres points que tu veux ajouter ?

I : L'avantage pour moi par exemple, comme je disais, pour les étudiants qui ont du mal, parce que moi je sais que si je ne me concentre qu'un court temps, je prends note et je prends tout ce que le prof dit, parce que je sais que je n'ai pas vraiment écouté ce que le prof a dit, donc c'est pour ça que moi, j'ai pris beaucoup de notes et l'avantage avec le distanciel, c'était que si tu n'avais pas tout suivi, tu pouvais juste réécouter le cours parce que c'était enregistré. Et juste à rappeler, « ah oui, c'est vrai, on a parlé de ça et j'ai oublié de le noter » ou « pourquoi est-ce que j'ai noté ça ? C'est un exemple, et ce n'était pas important ». Je trouvais ça bien d'avoir les enregistrements et le distanciel parce qu'on sait revenir assez facilement sur quelque chose qui n'allait pas [Enregistrement]. Ici, la plupart du temps, tu poses la question au prof, tu as toujours pas compris, tu leur poses la question par mail, il te le réexplique, et tu sens qu'il en a marre en fait. C'est plus une facilité pour les profs que pour les étudiants même si les étudiants avaient un avantage avec ça aussi.

C : Avant tout je dois dire : quand je parle d'un cours, je parle plutôt de toute la matière. C'est une question que j'ai eue : on me disait « quand tu parles de cours, est-ce que c'est juste un cours genre 2h ou est-ce que c'est le cours vraiment toute l'expérience de cours de toute l'année avec examens compris ? ». Et quand je parlais vraiment d'un cours de 2h, je parle de séance de cours.

Lorsque je parle « d'équipe pédagogique », j'utilise ce terme-là pour désigner un enseignant quand le cours est donné par un prof, je ne sais pas si tu en as mais parfois j'ai un cours qui est donné par trois

profs : il y en a un qui donne un chapitre, l'autre qui donne l'autre, tu as aussi les assistants pour les TP. Donc je dis équipe pédagogique mais ça peut être une seule personne finalement, c'est tout ceux qui te délivrent la matière.

Quelles sont tes attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur, comment pour toi ça devrait être ?

I : Personnellement, mes attentes, c'est les cours comme on a eu jusqu'à présent à l'UNamur en distanciel, c'était vraiment ce à quoi je m'attendais parce que le professeur avait plus facile pour répondre aux étudiants, on suivait mieux. Personnellement, je suis chez moi ou à l'université, ce n'est pas la même façon de suivre le cours. Chez moi, j'ai plus de distractions mais je me dis, tiens, je vais suivre le cours comme ça, après le cours, je peux lire un livre, je peux jouer à la console, je peux me faire à manger. Le fait d'être chez moi, c'était vraiment le soutien [Décrochage]. Je m'attendais à un cours comme ça où c'est compliqué de le suivre chez soi pour moult distractions mais c'était un facilité. Je n'avais pas vraiment d'attente particulière, c'était ça que je m'attendais à avoir, la facilité de suivre le cours.

C : Et au niveau des profs, de leur façon de donner cours, de leur méthode, et cetera. Tu as des attentes spécifiques ?

I : Nous en philosophie, on a eu la chance que les professeurs étaient comme si c'était un cours en présentiel. Et ils ne changeaient pas, c'était la même façon de donner cours, la même façon de répondre aux questions. Donc oui, moi, je n'avais pas d'attentes parce qu'ils disaient clairement comme quoi ça n'allait pas changer que ce soit avec le présentiel ou le distanciel [Modalités].

C : Tu n'espérais pas que ça change ? Par exemple, tu pouvais te dire parce qu'on est à distance. J'attends qu'ils compensent de telle ou telle façon, qu'on change la méthode. Ça correspondait à ce que tu voulais ?

I : Oui, ça correspondait parfaitement parce qu'ils ne rajoutaient pas, vu qu'on est en distanciel, de la matière mais ils ne minimisaient pas la matière, ils laissaient telle qu'elle était [Engagement], ils donnaient cours de la même façon, la même envie de donner leur cours [Attitude], la même façon de présenter leur cours donc non, moi je n'avais pas d'attente vis-à-vis d'eux.

C : Dans quelle mesure ces attentes ont été ou non comblées ?

I : Pour moi, c'était comme il fallait qu'il soit, entre guillemets, que le cours soit, que le professeur devait être.

C : Quelles plateformes de cours est-ce que tu as eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ? Donc par plateforme de cours, je veux dire aussi bien plateformes pour communiquer comme Teams par exemple ou d'autres plateformes que tu as peut-être eu l'occasion d'utiliser, WebCampus, d'autres plateformes, éventuellement que les profs auraient utilisées pour partager des documents, etc.

I : Nous, c'était Teams particulièrement et je disais quand on avait des cours où par exemple, le professeur mettait l'enregistrement, c'était WebCampus directement. Donc là, c'est les 2 seuls que j'ai utilisé. Maintenant, il y a des profs qui mettaient leurs cours à eux sur Wirenotes pour la facilité ils nous disaient : allez télécharger et puis avec le cours qu'on va avoir, mettez, rajouter ce qui vous semble important entourez ce qui a déjà été noté dans le cours et qui, pour vous, est soit important, soit ne sert à rien, mettez en couleur [Plateforme]. C'est vraiment principalement Teams, très rarement WebCampus et Wirenotes.

C : Et Wirenotes cet ajout-là, c'était une proposition à cause du distanciel ou c'est quelque chose que le prof fait toujours ?

I : Nous, en philosophie, on a parfois certains étudiants de droit et donc les étudiants de droit, ils utilisent très souvent Wirenotes et donc le prof mettait sous Wirenotes, c'était plus facile. Je crois que j'ai eu 3 cours jusqu'à présent comme ça. Un 4e cette année, où le professeur aide encore en mettant déjà des notes d'anciens étudiants sur Wirenotes pour les étudiants de droit parce qu'il y a un conflit horaire, donc il enregistre le cours pour eux.

C : Ça ne te dérange pas le fait qu'il est comme ça, du contenu qui sont un peu éparpillé sur différentes plateformes et que tout n'est pas centralisé sur WebCampus ?

I : Un petit peu parce que le temps de s'adapter en se disant, je vais aller sur WebCampus parce que le prof parle sur WebCampus et puis après, on se rend compte que c'est sur Teams parce que tu as l'appel vidéo qui est lancé sur Teams, tu dois quitter WebCampus, rallumer Teams, cliquer, tout ça. C'est encore ennuyant de ne pas avoir tout mis sur une plateforme. Parce que je trouvais Teams très complet, il y avait les notes, les discussions entre étudiants, professeurs, on posait les questions, il y avait le suivi des cours en live [Teams]. C'est vrai que ça aurait été mieux tout sur un seul [Plateforme].

C : Je voulais te demander ton opinion vis-à-vis de ces différentes plateformes, tu étais parti sur Teams donc apparemment c'est une plateforme que tu apprécies quand même assez bien ?

I : Mais c'est parce que, contrairement à d'autres étudiants, Wirenotes, je n'ai jamais utilisé avant. Quand, j'ai découvert ça l'année passée, j'étais en mode, c'est chouette, c'est magique. Et puis je me suis dit, mais ça existe depuis presque toujours, j'étais juste en mode, je découvre et WebCampus, pour moi, c'est une galère à suivre parce que dans mon PC, WebCampus, des fois, ça bug donc je ne sais pas aller suivre. C'est à dire que si j'ai mon dernier cours sur la liste de tous ceux que je suis, des fois, ça bug je ne savais pas accéder à ce cours-là. Donc je devais attendre, je vais redémarrer et rallumer tout ça. Tandis que sur Teams, ça prenait 2 secondes, c'était déjà ouvert donc WebCampus était une difficulté pour moi [WebCampus]. Wirenotes était une découverte sans plus d'attente [Plateforme]. Et Teams, c'était le summum de la bonne plateforme [Teams].

C : Et WebCampus, vous l'utilisiez principalement pour tout ce qui était mis à disposition des documents ?

I : S'il y avait un texte à lire pour un cours, le prof le mettait là. Les consignes d'examen ils le mettaient là aussi sur WebCampus pour être sûr que tous les étudiants les aient bien [Support d'apprentissage]. Mais à part les enregistrements de certains cours, WebCampus ne servait presque à rien [WebCampus].

C : Mais tu avais des soucis de connexion ?

I : Oui, c'est ça. Quand je voulais faire défiler pour suivre le cours, à un moment donné, ça s'arrêtait net et je pouvais plus continuer plus bas, mais je pouvais remonter. C'est comme s'il n'y avait plus rien dans la page en fait. C'est assez problématique et j'ai encore ce problème là sur mon téléphone, moins sur mon PC heureusement mais c'était quelque chose qui me dérange un peu, beaucoup sur WebCampus [WebCampus].

C : C'est vrai que j'ai d'autres étudiants qui m'ont parlé aussi de problème avec WebCampus, mais moi je n'ai jamais trop eu, donc ça me surprend.

I : Ben moi, c'est parce que j'ai demandé pourquoi et j'ai reçu l'année académique dernière un mail où on nous a prévenus 1h ou 2 après un mail pirate et moi j'avais ouvert et quand j'ai vu que c'était un mail pirate, j'ai demandé à changer le mot de passe et ils ont réinitialisé tout en fait donc moi c'est depuis ce moment-là qu'il y a eu un bug. Donc j'ai dit, tant pis ce n'est pas trop dramatique, je dois aller chercher les cours qui sont au fond de la liste, je mets dans l'ordre décroissant des noms. C'est un chipotage, c'est ennuyant surtout quand tu dois te dépêcher. J'essaye de faire tout à l'avance comme ça, je n'ai plus besoin d'aller sur WebCampus de la journée.

C : En ce qui concerne Teams, au niveau des fonctionnalités, dans quelle mesure tu trouves que c'est une plateforme intéressante ?

I : Franchement, moi je trouvais ça très intéressant à utiliser parce que c'est une nouvelle plateforme à découvrir. Je vais dire que j'ai tout de suite pris mes marques, j'ai compris comment aller directement sur les liens pour les cours donc les touches, je les connaissais directement, style « lever la main », « réagir à ce qu'un prof disait » par exemple, il y avait les petits émojis, un cœur, un qui rigolait tout ça. J'ai très vite découvert aussi toutes les fonctionnalités qui étaient faciles à exploiter et qui étaient à exploiter en tant qu'étudiant, je les ai eues très vite, il m'a fallu deux séances de cours max pour réussir directement à m'adapter [Teams].

C : Comment ces plateformes ont impacté son expérience avec les cours à distance ?

I : Moi ça n'a pas eu d'impact, mes cours étaient comme toujours, je suivais mes cours de la même façon. J'écrivais par rapport à Teams une question comme si j'écrivais sur la boîte mail de l'université, ça n'a rien changé. Pour moi, c'était un peu comme si c'était Facebook ou Instagram, poser des questions, voir ce qui avait été dit.

C : Quelles améliorations au niveau de l'utilisation de ces plateformes par les enseignants ou par rapport à leur design, par rapport à leur contenu ou leur fonctionnalité devraient être envisagées ?

I : Il y a un côté dérangeant à Teams que j'ai eu jusqu'à présent, c'est par exemple, il y a des cours, moi je n'arrivais pas à accéder au lien pour suivre le cours, donc je devais demander à d'autres étudiants au départ d'essayer de me rajouter pour des profs qui ne mettaient pas comme quoi c'était eux qui gérait le groupe canal donc l'étudiant pouvait me rajouter facilement entre guillemets, mais il y a des fois, il y a des profs qui oublièrent de retirer ça et je trouvais dommage que le professeur ne faisait pas l'effort, entre guillemets, de pouvoir faciliter l'entrée au groupe pour un étudiant qui essaie de suivre son cours. J'ai eu le problème avec 3 – 4 profs, ils ont oublié de retirer l'administrateur en tant que professeur seulement et donc, moi c'était un cours très important et le professeur, je lui ai envoyé 3 mails et 2 messages sur Teams, et j'ai été rajouté sur le groupe à l'avant dernier cours [Demande]. J'ai perdu 5 enregistrements sur les 8 donc c'est problématique et au bout de 3 semaines, les enregistrements disparaissaient. J'ai dû demander les notes de tous les étudiants du groupe pour pouvoir faire une synthèse pour moi assez complète et heureusement, j'ai réussi ce cours avec les synthèses des autres étudiants [Accessibilité]. C'était le seul problème, le fait que c'était d'office en tant que professeur-administrateur du groupe et pas qu'ils devaient choisir cette option [Teams].

C : Au niveau du WebCampus en lui-même ?

I : WebCampus, c'est plus un outil réellement spécifique de travail. Donc pour moi, il n'y a pas d'amélioration à faire. Il est comme il est. Comme l'université s'attend à ce qu'il soit pour faciliter l'apport au travail chez les étudiants, le professeur, le personnel. WebCampus doit être comme il est, il n'a pas besoin de le bouger ou quoi que ce soit.

C : Est-ce que tu peux me parler d'une expérience positive en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs plateformes ? Donc, oui vraiment, une expérience positive en particulier que tu aurais eu.

I : J'ai eu du mal à suivre un cours le second quadrimestre de l'année dernière, on avait beaucoup de profs qui ne voulaient plus utiliser Teams, donc c'était beaucoup soit des enregistrements, soit ils demandaient le présentiel et j'avais été assez absent à un cours dû à un conflit horaire et donc j'ai demandé à un professeur si il pouvait enregistrer sur Teams, il a accepté [Demande]. Il a continué à donner son cours sur Teams, sans ouvrir la caméra juste pour pouvoir enregistrer, parce qu'il n'avait pas d'appareil d'enregistrement pour mettre sur WebCampus. Il a juste gardé Teams pour ça et donc moi pour moi c'était le bonheur que je pouvais suivre les 2 cours, même s'il y en a un que je ne pouvais

pas être présent à cause d'un autre cours qui était plus important pour moi [Accessibilité] [Enregistrement].

C : Est-ce que tu peux me parler d'une expérience négative en lien avec l'utilisation d'une ou de plusieurs plateformes ou de la façon dont les profs l'utilisaient ?

I : Ouais justement, le problème d'enregistrement où j'ai eu un professeur qui enregistrait le cours et qui nous disait clairement « vous avez 3h pour télécharger l'enregistrement ». Le problème, c'est que moi étant étudiant CPAS, je dois souvent aller au CPAS pour signer les contrats et, ça arrivait souvent quand c'était ce cours-là, parce que c'était le seul jour où je n'avais qu'un cours, c'était soit sur la fin du cours, je devais être là-bas, soit sur le début, donc je ne pouvais pas être présent en cours et le temps de revenir, la plupart du temps, l'enregistrement était supprimé, voir même pas fait en fait, parce que le professeur oubliait d'enregistrer, donc c'est très problématique d'avoir un cours avec un professeur qui faisait comme ça. Il faisait ça pour qu'on vienne à son cours [Accessibilité] [Enregistrement].

C : Comment est-ce que les supports d'apprentissage, quand je parle de support d'apprentissage, je veux dire vraiment tout ce qui est mis à ta disposition par le ou les profs donc les syllabus, vidéo et cetera. Donc comment ces supports d'apprentissage ont-ils évolué dans un contexte d'enseignement à distance ?

I : Certains professeurs chez nous rajoutaient des slides de PowerPoint pour justement faciliter leurs explications. En présentiel il montrait l'introduction à la présentation orale qu'ils allaient faire sur une ou deux slides et puis ils expliquaient tout à l'oral, même les citations, ils les expliquaient à l'oral. Ici, ils rajoutent les citations sur les slides de PowerPoint même dans les notes de cours qu'ils donnaient déjà pour certains professeurs, il mettait les citations. En fait, il y a eu un ajout, mais c'était un ajout en bien, c'était vraiment pour nous faciliter à savoir là où était la citation de l'auteur qui présentait ou une explication qui donnait un exemple avec un slide un peu rigolo pour montrer l'exemple plus facilement juste à l'oral. Donc en soi oui, au départ, en présentiel, on avait le texte et on avait tout le chapitre et ils disaient : mettez une croix sur les pages qu'on va utiliser et mettez des crochets de telle ligne à telle ligne parce qu'on va utiliser que cette ligne là, mais on avait le chapitre entier. Donc ils imprimaient 10-20-30-40 pages pour peut-être utiliser 20 lignes sur tout au maximum. Et ici il faisait un document Word exprès pour juste prendre les lignes importantes et ils notaient donc, je trouvais ça mieux entre guillemets pour nous que d'avoir 26000 feuilles, aller devoir chercher là où on a utilisé une ligne pour une citation [Support d'apprentissage].

C : Et ils ont expliqué pourquoi est-ce qu'ils ont fait ces changements parce qu'on était à distance ?

I : Mais en présentiel, ils disaient que c'était mieux d'avoir le texte en entier pour avoir l'explication avant l'explication après. Et ici, ils nous mettaient quand même le texte, les 10, 20, 30, 40 pages et ils nous mettaient les citations exactes qu'on allait utiliser parce qu'ils disaient que c'était plus facile pour nous si on voulait la remettre dans notre cours, dans notre prise de notes sur Word comme ça, on avait juste à faire un copier-coller de devoir écrire la phrase qu'il avait dit, qui était dans le texte qu'on retrouvait sur la bonne page. C'était une facilité pour nous [Support d'apprentissage].

C : D'accord, donc, peut être avec le fait que c'était à distance et que c'était peut-être plus difficile à vivre entre guillemets, qu'ils auraient essayé de rendre ça plus facile.

I : C'est ça, ils ont essayé de faire ça pour que l'étudiant ait plus facile pour sa prise de note.

C : Quelle est ton opinion par rapport à ces évolutions ? Tu m'as dit que c'était plutôt positif, tu apprécies... Aussi peut-être au niveau des contenus, il y a les vidéos qui sont apparues : on va enregistrer en live, ça tu m'as dit que forcément tu appréciais pouvoir regarder de nouveau le cours. Peut-être les vidéos aussi qui étaient préenregistrées et mises en ligne sans cours en live, quelle est ton opinion par rapport à ce nouveau type de contenu ?

I : Je trouvais ça agréable, il y a parfois des cours, on a pas envie de les suivre, on les remet à plus tard. J'ai fait ça avec beaucoup de cours. Il y a un cours, j'ai pris une semaine entière juste pour prendre des notes de tout ce qui avait été dit les deux mois précédents. J'ai décidé de le mettre de côté [Rythme]. Je trouve que toutes les facs devraient continuer, même en présentiel, à enregistrer le cours et à le mettre sur WebCampus comme ça si un étudiant est absent pour problèmes de santé ou problèmes administratifs ou qu'il a 2 cours en même temps. Je trouve que ça devrait être mis à l'avantage de tous les étudiants de pouvoir réécouter le cours qu'il a raté pour avoir ses propres notes [Enregistrement] [Accessibilité].

C : Et au niveau des enregistrements est-ce que dans une certaine mesure ça ne te poussait pas à procrastiner ? Peut-être à risquer de dire je fais tout à la fin ?

I : Au début de l'année académique l'année dernière, oui, parce qu'on avait parlé du retour en présentiel ici et on ne l'a pas eu. Et moi, ça m'avait dégoûté de rester en distanciel. Et je me disais toujours, non, je ne vais pas au cours, je reste dans mon lit, je regarde un film à la place de suivre le cours et le week-end, j'étais en mode « mais il faut quand même que je suis, que je me mette en ordre par rapport à ce cours ». Et donc, j'écoutais l'enregistrement et je perdais beaucoup de temps [Gestion du temps]. Et aux examens de janvier, je me suis pris une claque parce que je procrastinais sur les cours. Ça m'a motivé au second quadrimestre de me dire « non, je ne peux pas le faire cette fois-ci, il faut que je suive les cours quitte à le suivre à moitié, essayer de prendre le plus de notes et le réécouter pour me dire, tiens, il manque telle information ».

C : Mais malgré tout, tu penses quand même que ça reste une bonne chose d'avoir des enregistrements ?

I : Oui. Je trouve que c'est une bonne fonctionnalité. J'ai plus une mémoire auditive, donc réécoutez le cours en étudiant le chapitre, ça me permet plus facilement d'assimiler la matière et de réussir mieux [Enregistrement].

C : Donc, comment est-ce que tu évalues la disponibilité et l'accessibilité du contenu d'apprentissage dans un contexte à distance bien sûr ?

I : Mais il n'y avait ni difficulté ni facilité à avoir les enregistrements ou suivre, ça dépendait en fonction. Moi, j'ai eu des problèmes de Wifi au début de l'année, des difficultés à aller chercher les cours mais une fois que ça a été réglé, j'ai su récupérer les enregistrements assez facilement et à télécharger rapidement. Pour moi, il n'y avait pas vraiment de difficulté à avoir, que ça soit sur WebCampus ou sur Teams, on allait sur le nom du cours, on cliquait dessus, on téléchargeait ça prenait je vais dire 3 minutes max en fonction du réseau Wifi donc oui ce n'est pas vraiment une difficulté ni une facilité, c'est quelque chose de normal quoi on va dire, c'est comme ça, comme si on téléchargeait une musique, un film.

C : Comment est-ce que tu évalues la pertinence de ces supports d'apprentissage qui ont été mis à ta disposition ?

I : Sur WebCampus, il y a eu un support pour aider les étudiants, il y avait pas d'explication de ce que c'était sur WebCampus et quand j'ai demandé à un professeur, il m'a juste dit, c'est si tu as un problème, une difficulté avec le réseau wifi, un cours qui a du mal à télécharger, tu le mettais là et je trouve qu'il y aurait dû y avoir ça et en plus une aide spécifique pour les étudiants qui avaient du mal à suivre des cours. Un peu comme si c'était un groupe Facebook entre tous les étudiants d'un cours et qui dirait « j'ai dû mal à suivre, aidez-moi s'il vous plaît » et il y aurait des professeurs ou des étudiants qui viennent aider. Il manquait cet aspect humain entre étudiants, professeurs via des plateformes comme WebCampus ou Teams [Plateforme] [Contact humain].

C : Tu aurais voulu un genre de forum un peu sur WebCampus ou tu sais échanger avec les autres étudiants ? Demander de l'aide ?

I : C'est le seul forum qu'on avait dans les cours, c'était pour poser des questions aux professeurs et encore la plupart des professeurs ne nous répondaient même jamais aux questions, parce qu'eux-mêmes avaient oublié qu'il y avait les forums donc ils attendaient les questions par mail et quand on arrivait à l'examen ou à au dernier cours, en mode : « vous avez des questions ? », il y a beaucoup d'étudiants qui disaient « on vous a posé plein de questions sur le forum du canal du cours et vous n'avez jamais répondu » et le prof disait : « ah oui j'avais oublié qu'il y avait cette fonctionnalité-là, je vais les regarder et répondre en direct » [Sollicitations] [WebCampus]. C'était le problème, le côté humain de la fin du distanciel sur les plateformes, il n'y avait pas grand-chose mis à disposition [Contact humain] [Plateforme]. Si je devais noter les plateformes, un peu comme on note une application pour moi, je mettrais, ça serait quelque chose qui découlerait du 7 ou 8 sur 10 parce que c'était une bonne utilité. Les profs étaient assez souvent là, répondaient assez rapidement, si on demandait aux professeurs si on pouvait appeler pour avoir un dialogue à deux, pour répondre à une question, être plus présent, ils répondaient « oui » la plupart du temps du moins dans notre faculté [Sollicitations]. Donc c'était pour moi de bonne qualité à utiliser Teams ou WebCampus.

C : En ce qui concerne toujours les cours à distance bien sûr, quel est ton évaluation des équipes pédagogiques en termes de compréhension de préoccupations pour les étudiants ?

I : D'une manière générale, nous, les profs étaient très à l'écoute des étudiants, ils essayaient d'aider les étudiants à suivre les cours en envoyant des mails. En disant, on va voir tel chapitre ça sera chouette de venir écouter [Empathie]. Et il y a des profs comme cette année, j'ai un conflit horaire assez important avec un cours quasi obligatoire, la prof nous a dit clairement « démerdez vous, vous avez choisi le cours », elle ne nous a pas aidé du tout à vouloir nous faciliter à suivre son cours [Efforts]. Donc, moi j'ai mis le cours de côté, je prends les notes des autres étudiants et puis c'est bon parce qu'elle ne voulait même pas l'enregistrer, elle ne voulait même pas le mettre sur Teams, elle ne voulait pas aider les étudiants en difficulté. C'était un cours de l'année passée en distanciel. Et finalement, on s'est expliqué avec elle, sur 22 étudiants, on était plus de la moitié à suivre le cours qui était en conflit horaires donc elle a accepté avec une petite rancœur d'enregistrer le cours [Demande] [Accessibilité]. Et ici, cette année, même avec l'appui du doyen de la faculté, elle a décrété que non, les étudiants ont demandé au doyen, elle a dit non, « ce n'est pas mon problème, moi, je n'enregistre pas le cours, vous ne savez pas suivre mon cours, tant pis, vous passerez l'examen comme tout le monde ». Cette année, elle fait la même chose en présentiel donc je ne vais pas dire que c'est le distanciel qui a fait qu'elle soit plus comme ça. Il y a des profs qui ne sont pas agréables à suivre.

C : Donc pas toujours très compréhensif mais ce n'est pas spécialement la faute du distanciel ?

I : Oui, c'est ça, ce n'est pas forcément la faute du distanciel. Il y a des profs qui pendant le distanciel ne répondaient pas aux questions pendant 3 ou 4 jours et puis, ils répondaient à une trentaine de questions d'un coup mais ils étaient toujours là à essayer de suivre les trucs parce qu'eux-mêmes avaient du mal avec le distanciel. De manière générale, les profs étaient toujours là même à aider les assistants. Moi j'ai eu une assistante. C'était sa première année, elle a eu que des cours en distanciel, elle a continué à nous aider. Toutes les semaines le lundi, elle nous envoyait un mail en disant « on va avoir le cours ce jour-là ou un second cours un autre jour, si vous avez des questions, envoyez-moi les questions sur les deux cours directement, je vous y répondrai » [Efforts]. Donc vraiment, il y a des profs qui étaient très à l'écoute et d'autres, qui étaient moins à l'écoute. Mais une majorité était plus à l'écoute [Empathie].

C : D'accord, donc quand même, parce qu'on était à distance parce qu'ils savent que c'est plus difficile pour les étudiants, ils ont quand même fait des efforts à ce niveau-là, ils sont montrés plus compréhensifs.

I : Moi, j'avais un prof, il m'avait vu aux trois premières séances de son cours, j'ai vraiment décroché parce que je suis dans un 15 m², c'est blanc, je ne peux pas décorer mon studio comme je veux donc, ça me donnait pas envie de suivre en cours, de voir du blanc constamment devant, derrière moi, à côté et

d'avoir juste un PC devant moi, j'avais l'impression de devenir fou [Décrochage] et le prof m'a dit : « oui, je vois tes difficultés, tu ne suis plus le cours, comment tu vas ? » Et il m'a dit que l'université est encore ouverte, « tu prends ton masque, tu suis le cours à la salle d'étude de la faculté de philo, tu as du monde autour de toi ». Et quand il m'a dit ça, j'ai recommencé à suivre le cours [Décrochage]. Ils étaient très présents chez nous, limite, on avait l'impression que c'était nos parents qui étaient derrière nous en mode, allez, tiens, bon courage, on va te donner le moyen de réussir. Je trouvais ça chouette personnellement avec nos professeurs [Empathie].

C : D'accord. Quel était vraiment l'objectif des enseignants selon toi ?

I : Nous, en philo, les professeurs, leur seul but, c'est de nous donner l'envie de continuer à suivre les cours. Ils préféraient qu'on suive le cours pour comprendre par nous-mêmes, expliquer ce que l'on a étudié, qu'ils puissent continuer à donner cours aux étudiants, voir les étudiants suivre leur cours, interagir avec eux, poser des questions. Ils étaient là pour tout le monde, on est un petit groupe en philo donc c'est plus facile pour eux que d'avoir un auditoire de 500 personnes. Je vais dire vraiment l'intérêt pour eux de donner cours, c'est de pousser l'étudiant à suivre le cours. C'était pour l'étudiant lui-même, c'était pas pour eux, c'était pour l'étudiant, pour qu'il puisse comprendre le cours qu'il ait de nouvelles approches sur un sujet de l'apprentissage, tout ça qu'il ne reste pas là à ne rien faire [Empathie].

C : Ok donc, bilan assez positif alors. Ma question suivante, ça porte sur la personnalisation de l'accompagnement des étudiants. Tu m'as parlé d'un prof qui justement est venu te contacter toi parce qu'il voyait que tu n'assistais plus au cours. Est-ce que c'est quelque chose en général au niveau des profs ? Dans quelle mesure il y a une personnalisation, vraiment au niveau de l'étudiant, au point qu'il sache les difficultés de chacun ou pas trop et comment tu compares ça avec l'enseignement présentiel que tu as pu expérimenter cette année ?

I : Moi j'ai toujours eu des difficultés. On va dire plutôt financières et les professeurs, je les ai toujours prévenus au début de quadrimestre en fonction du cours que je suivais parce que je leur disais clairement que financièrement, je ne sais même pas si je pourrais être étudiant cette année, donc je vais suivre le cours. Donc il y en a beaucoup au départ qui pensaient que c'était du côté financier et quand j'expliquais que non, c'était plus du côté psychologique parce que j'avais du mal à suivre le cours. Ils étaient directement plus empathiques et tout ça, ils étaient à l'écoute avec une impression d'avoir un rapport parents-enfants [Empathie]. On n'est pas beaucoup cette année en bac 2, on est 8 je pense. Il y a des professeurs qui ont notre numéro de téléphone. Des fois, il nous appelle pour demander « comment ça va ? », si on arrive à suivre le cours, ça c'était l'année passée parce que cette année, comme il y a plus de présentiel. Mais l'année passée, ils appelaient tous les mois pour voir si l'étudiant avait du mal ou quoi que ce soit, et je trouvais ça bien [Empathie].

C : Comment est-ce que l'enseignement à distance, a impacté ta motivation ? Tu en as déjà aussi parler mais voilà, je demande quand même.

I : Au tout début, vraiment, il n'y avait aucune motivation à suivre le cours parce qu'on est officiellement cloîtré, tu ne peux même pas sortir un peu, à part te balader avec ton chien. Donc là il y avait vraiment aucune motivation. J'ai suivi les cours comme ça, sans prendre de note. J'ai passé mes examens. J'en ai réussi quelques-uns. J'étais surpris de les avoir réussis en plus avec de belles notes. J'étais vraiment plus que surpris. Et l'année académique dernière, il n'y avait pas une bonne motivation parce qu'on nous avait promis le présentiel et que l'on n'a pas eu, je me suis démotivée et puis d'un coup, quand les profs étaient plus présents parce qu'il voyait qu'il y avait un problème, ma motivation a commencé à remonter [Empathie]. J'étais aussi bien entourée au niveau amical et familial donc elle a commencé à remonter au point que cette année, même s'il y avait eu le distanciel entièrement, j'avais une bonne motivation de suivre le cours parce que je pouvais aller à la fac suivre le cours à la bibliothèque. Je pouvais suivre les cours avec d'autres personnes parce que j'avais des amis qui

suivaient le cours avec moi [Contact humain]. Il y avait une bonne motivation qui est arrivé à partir du 2nd quadrimestre de l'année dernière.

C : D'accord et au niveau des enseignants ? Tu trouves que leur réponse à ton manque de motivation était adéquate ou pas ?

I : Certains professeurs disaient juste « allez courage, ça va aller ». Ce n'est pas le genre de message qu'on a envie de recevoir quand on n'est pas motivé [Empathie]. Il y avait des profs qui disaient, « si tu as des difficultés, tu peux toujours me venir me parler, tu peux venir dans mon bureau » parce que j'avais des professeurs qui donnaient cours en distanciel dans leur bureau et qui expliquaient. Il y en a qui disaient : « si tu veux, tu peux venir suivre les cours dans mon bureau avec moi, j'ai un grand bureau, on fait attention, on ouvre la fenêtre et tout ça » [Efforts], donc voilà. Et il y en avait qui ne pensait pas à cet aspect pratiques psychologiques envers les étudiants. Ils n'étaient pas empathiques.

C : Oui, et tu penses à d'autres choses qu'ils auraient pu faire concrètement pour te maintenir motivé ?

I : Pas vraiment parce que moi ma motivation elle vient généralement de moi-même. Si je suis motivé à faire quelque chose, je vais le faire, si je n'ai pas de motivation, je ne vais pas le faire. Ce quadrimestre-ci, où tous mes cours sont en présentiels, des fois, j'aime beaucoup le cours, le professeur, j'ai envie de le suivre, mais des fois je n'ai pas la motivation donc juste en mode « tant pis, pas grave ». Le professeur ne peut pas donner plus que ce qui lui est permis, il ne peut pas se permettre de faire un tête-à-tête avec un étudiant, parce que l'étudiant n'est pas bien, il est tout seul [Atténuation].

C : Est-ce que tu peux me parler d'une expérience positive avec un cours en particulier en termes de compréhension, de souci des profs pour les étudiants en général ?

I : J'ai un prof, j'avais du mal à suivre son cours au premier quadrimestre, j'ai eu la possibilité de pouvoir repasser l'examen en seconde session en août. Et au départ, je vais suivre quelques cours particuliers avec le professeur parce que j'avais beaucoup de mal à suivre son cours et pour finir il m'a dit « je t'envoie les notes, tu les lis, n'hésite pas si tu as des questions ». J'ai lu les notes qu'il m'avait envoyées. Il avait fait ses propres notes, j'ai étudié là-dessus. Quand j'avais des questions parce que je ne comprenais pas un sujet, il me faisait un enregistrement vocal sur Teams pour m'expliquer oralement et c'était plus facile pour moi parce que vraiment, ça m'a permis d'avoir d'excellentes notes à son cours [Sollicitations] [Empathie]. C'est le plus grand point positif que je pouvais dire de ce prof-là par rapport à la compréhension de la difficulté à son cours [Efforts].

C : D'accord et du coup j'ai encore la même question, mais l'inverse. Une expérience négative avec un cours à distance en termes de de compréhension, de souci des profs pour les étudiants.

I : Comme j'avais expliqué tantôt la prof qui avait refusé au départ d'enregistrer parce que ce n'est pas son problème, on n'avait qu'à suivre son cours. C'est un peu compliqué de suivre deux cours en même temps surtout quand on veut tenter de réussir les deux cours et qu'on veut aller aux deux cours et que tu as beau expliquer au professeur et que le prof ne veut pas enregistrer son cours. Elle n'a jamais voulu le faire donc c'est le seul point négatif [Efforts].

C : Alors, comment est-ce que tu évalues la volonté, les efforts des équipes pédagogiques pour répondre aux sollicitations des étudiants ? Donc par sollicitation, je veux dire tout ce qui est les questions des étudiants, tout ce qu'ils demandent pour de l'aide.

I : Des fois, les professeurs soit oubliaient le forum qu'ils avaient mis en place soit ils répondaient un peu plus tard que prévu et donc nous-même, on oubliait la question mais la plupart du temps, ils essayaient d'être plus rapide [Sollicitations]. C'est très rare que j'ai eu des professeurs qui ne répondaient pas à mes questions. Chez nous, ils essayaient toujours d'être le plus rapide et le plus complet et compétent dans leur réponse [Sollicitations].

C : Alors selon toi, dans quelle mesure les équipes pédagogiques se sont montrées capables de respecter leurs engagements dans leur façon de donner et d'organiser les cours à distance ? Je vais peut-être dire ce que j'entends par engagement : c'est des engagements du type respect de l'horaire, du rythme qui a été annoncé, si on a dit qu'on allait voir un chapitre par semaine. Au niveau du contenu aussi, on respecte le contenu qu'on a annoncé ou les modalités, ça peut être les modalités d'examen. Dire voilà on ne va pas les changer tout à coup en cours de quadrimestre.

Dans quelle mesure est-ce qu'ils ont respecté ces engagements ?

I : Nous, en philo, le prof disait au tout premier cours, quand il faisait l'introduction, il disait clairement : je vais faire comme ça pour l'examen, ce sera les modalités d'examen et si, on avançait trop vite, il est possible que je rajoute un petit chapitre très court. Je verrai si je le rajoute à l'examen ou pas et ce n'est pas arrivé qui rajoute des chapitres [Engagement]. Mais non, nous, c'était plus l'inverse. En fait, généralement, on n'arrivait pas au bout de la matière, alors les professeurs devaient supprimer des chapitres parce qu'on était un peu en retard [Respect].

C : Et tu penses que c'est lié au fait d'être à distance ?

I : Je pense que oui, parce que à distance, des fois, on avait des professeurs eux-mêmes, leur connexion n'était pas très bonne donc on commençait le cours une demi-heure en retard, ils ne finissaient pas le cours une demi-heure plus tard, il finissait à l'heure [Rythme]. Ils disaient « je vais essayer de voir la suite de ce qu'on n'a pas vu au prochain cours si c'est possible », ils avaient du mal, « tant pis je raccourcirais le cours ou je raccourcirais le chapitre, vous ne prendrez pas en compte ça à l'examen » mais ils nous le disaient clairement par mail ou à l'oral [Respect]. Ils le rappelaient au dernier cours. À ce niveau-là, ils respectaient leurs engagements.

C : Alors question, peut-être un petit peu compliquée, dans quelle mesure les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance à une autre ?

I : Comme je l'ai dit quand ils expliquent leur cours, ils disent clairement « ce chapitre-là ça va être plus compliqué que celui-là ». On va le survoler parce que c'est facile à voir, il n'y a pas beaucoup de termes techniques. Personnellement, en philo, si tu as une question, tu la poses. Si à un moment il décide que c'est assez pour les questions parce qu'il veut revenir au cours, il va dire « on arrête les questions, vous les poserez à la fin du cours, écrivez-les sur la discussion Teams et je vous répondrai à la fin du cours ou à la pause ». Donc, ils essayaient de suivre le rythme constant [Rythme]. Sur 2h de cours, ils essayaient de faire 1h à 1h30 entière de cours et le reste, c'était beaucoup de questions [Constance] parce que des fois, on posait des petites questions mais la réponse demandait beaucoup de détails ou quoi que ce soit ou beaucoup d'explications, donc ça prenait du temps [Interaction]. Ils arrivaient, ils ouvraient le canal 5 minutes à l'avance pour dire aux étudiants qu'ils ont cours, venez à votre aise.

C : Donc oui, donc ça c'est constant quoi. Quelles sont les pratiques mises en place par les équipes pédagogiques, toujours à distance, que tu as particulièrement appréciées ? Peut-être un peu un résumé des bonnes pratiques selon toi ?

I : Mais étant donné que c'était en distanciel et qu'ils essayaient de suivre les 2h de cours, en philo, on dépasse toujours un petit peu, mais pas grand-chose, on a jamais dépassé de 30 minutes [Respect]. En présentiel, on avait 5 minutes de pause et en distanciel, c'était 10-15 minutes et ils essaient de répondre le plus possible aux questions parce que même si l'étudiant n'est pas là, ça enregistre donc on peut écouter les réponses plus tard [Enregistrement]. Il y avait toujours la discussion pour poser les questions. Le prof répondait après le cours. Il nous disait clairement « si vous avez une question, posez-la moi que ce soit « vous levez la main, je vous réponds » ou si j'ai pas le temps de répondre, mettez-là dans le sujet de discussion et je répondrai quand j'ai le temps en pause » [Interaction].

C : Quelles sont les pratiques qui ont nui à ton expérience avec les cours à distance ?

I : Moi, ça n'a pas vraiment avoir avec les cours à distance parce que c'est pareil pour le présentiel, c'est vraiment le conflit horaire en fait qui est problématique. En distanciel, quand tu as 2 cours qui se suivent directement 14h à 16h et puis de 16h00 à 18h et que les profs lancent le cours avant même que tu aies fini le précédent, ça me stressait, j'avais juste envie de dire au professeur, vous pouvez vous dépêcher, l'autre cours a déjà été lancé. Je n'ai pas envie d'arriver en retard même s'il y avait l'enregistrement [Respect]. Mais je n'ai pas vraiment eu de côtés négatifs à ce niveau-là.

C : Est-ce que tu peux décrire les caractéristiques d'un cours, soit que tu as eu la chance de suivre, soit que tu imagines dans ta tête qui selon toi offre un enseignement à distance de qualité. Qu'est-ce que c'est pour toi, le cours à distance de qualité ?

I : Regarder les enregistrements [Enregistrement]. Moi personnellement, en tant que professeur, si je devais faire un cours à distance, je demanderais de mettre les questions des étudiants directement en discussion parce que comme ça, on peut suivre le cours, le professeur enchaîne son cours pendant 40 minutes et pendant 20 minutes, il répond aux questions puis faire la petite pause. Refaire le cours et toutes les questions qui doivent suivre. Comme ça, je trouve que c'est plus facile parce qu'on suit le cours d'un coup, on suit le cours sans cassure [Interaction].

C : Ok, tu penses à d'autres caractéristiques dans la façon d'agir de l'enseignant ou quelque chose ?

I : Non parce que la plupart du temps, le professeur mettait son partage d'écran pour le PowerPoint, donc on voyait. On suivait le PowerPoint avec le prof [Support d'apprentissage]. Moi, c'était vraiment mieux sectionner la façon de suivre le cours [Interaction].

C : Ok, ma dernière question : dans quelle mesure est-ce que tu penses que les équipes pédagogiques de l'UNamur, elles ont conscience de ton opinion sur les cours à distance, des difficultés dont tu m'as parlé ?

I : Ils sont assez présents en philo. En [nom d'un cours], on était très nombreux et quand on posait une question au prof, ils mettaient longtemps avant de répondre mais il m'a dit, « j'ai reçu 200 questions et il faut le temps que je lis tous les mails avec les questions et que j'y réponde et ça prend énormément de temps » [Temps] alors qu'en présentiel, si l'étudiant a vraiment envie de poser la question, il lève la main et il pose sa question, en distanciel, ils se permettent plus de poser des questions parce qu'ils n'ont pas le jugement des autres [Sollicitations].

C : Voilà, c'était ma dernière question. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu souhaites ajouter, en rapport avec les cours à distance, que tu aurais voulu aborder mais que tu n'en as pas eu l'occasion ?

I : Non personnellement non. Le seul truc à aborder c'est plus, on va dire l'équivalent d'un sondage pour dire vraiment plus mon avis du « oui ou non, un cours à distance c'est mieux ». C'est plus un aspect pratique de l'université qu'autre chose [Retours]. Donc je n'ai pas de supplément, on va dire ça comme ça.

Annexe Q.2.1 - Retranscription de l'interview de l'enseignante A

Interview réalisée le 10 juin 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Enseignante A, l'interviewée

I : Alors moi j'ai juste un cours d'option qui est dans le cursus [nom du cursus]. Sinon mon profil, c'est plutôt informaticienne et donc je m'occupe de la plateforme WebCampus entre autres.

C : D'accord, et vous faites partie de la cellule TICE, alors c'est ça ?

I : Oui.

C : Est-ce que vous pourriez me dire un petit peu cette cellule, quand est-ce qu'elle intervient, est-ce que c'est plutôt auprès des enseignants ou des étudiants ?

I : On intervient beaucoup auprès des enseignants pour tout ce qui est l'accompagnement méthodologique et technique, donc pour la mise en ligne des cours et ainsi de suite. Donc au niveau de la cellule, on s'occupe entre-autre de la plateforme, mais on s'occupe aussi de tout ce qui est outil technologique au niveau de l'enseignement au service de l'enseignement. Donc, il y a Wooclap par exemple, il y a la lecture optique, il y a des outils qu'on a mis en place, par exemple, Sociologue, Cobra [Plateforme], je sais pas si vous ça vous dit de quelque chose ?

C : Non.

I : Donc Cobra, c'est un outil d'aide à la lecture de textes en langues étrangères et, Sociologue, c'est un site d'exercices de sociologie [Plateforme] pour [nom d'une enseignante], si vous connaissez ?

C : Ah oui, j'ai eu son cours. Ça fait déjà un moment. Donc vous êtes plus en contact avec les enseignants que les étudiants ?

I : Oui, on est surtout au service des enseignants, mais, bien entendu, il y a des étudiants qui nous contactent parce qu'ils ont des problèmes d'accès à WebCampus, soit de certains outils et ainsi de suite mais c'est principalement les enseignants avec qui on travaille.

C : D'accord et au niveau vraiment de l'enseignement ?

I : Donc, c'est la [type de finalité], donc en sciences économiques et alors, en sciences, mathématiques, physique-chimie et biologie.

C : Et vous vous donnez ce cours-là depuis combien de temps ?

I : Ça doit faire depuis 2007, je pense.

C : D'accord. Et vous enseignez donc depuis 2007 ou vous avez eu l'occasion de donner d'autres cours avant ?

I : En fait, j'étais assistante en math avant donc j'ai donné, pas des cours, mais plutôt des TP.

C : D'accord, donc, j'aimerais aussi un peu avoir votre expérience au niveau des cours à distance justement pour ce cours-là, est-ce que vous avez l'occasion de le donner à distance ?

I : Alors, la première année COVID, je ne l'ai pas donné à distance parce que mon cours se donne en février et donc j'ai juste pas eu le temps de terminer. Par contre, on a fait les évaluations à distance

tandis que la deuxième année, à ce moment-là, il a été totalement à distance et donc on l'a fait via Teams, simplement via des réunions Teams.

C : D'accord. Et cette année ?

I : Cette année, c'est donné en présentiel et l'examen se fera en présentiel aussi.

C : Et au niveau de la méthode utilisée pour donner vos cours à distance ? Donc l'année passée ?

I : Mais on avait simplement, enfin, je reprenais mon contenu et je diffusais via Teams avec quelques échanges bien entendu, parce que c'est un cours où on a pas mal d'échanges et donc c'était simplement comme si on était en classe mais en classe virtuelle [Interaction] et les cours étaient enregistrés et remis à disposition pour les étudiants qui n'avaient pas pu y assister via la plateforme [Enregistrement].

C : D'accord, via WebCampus ?

I : Oui.

C : Est-ce que vous aviez eu des expériences antérieures à la pandémie de COVID-19 avec l'enseignement à distance ?

I : Plutôt comme accompagnateur à ce moment-là, donc il y avait des enseignants qui faisaient déjà de la classe inversée en médecine par exemple, et donc, c'est un peu de l'enseignement à distance, mais puisque c'est classe inversée, donc les séances de cours étaient préparées à distance et le présentiel servait juste de séances de questions-réponses.

C : D'accord, l'enseignement inversé, c'est pas plutôt quand c'est les étudiants qui doivent donner cours ?

I : Non, pas nécessairement. Ça s'appelle de l'enseignement inversé aussi, mais l'enseignant a préparé son contenu théorique via des vidéos et ils utilisaient uniquement le présentiel pour les questions réponses. Maintenant, tant que je suis aussi dans l'accompagnement, on faisait aussi pour le site de lecture de textes en langues étrangères. Le site peut aussi s'utiliser à distance puisqu'il est accessible depuis WebCampus et les étudiants peuvent réviser sans souci. Donc c'est aussi un peu l'enseignement à distance.

C : Il est utilisé dans les cours de langues ?

I : Oui, oui, en anglais et en néerlandais.

C : Je vais vous demander, quelle est votre opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : C'est pas facile quand on a des séances de questions-réponses, c'est pas vraiment évident de le faire à distance, tandis que si on le fait en présentiel, c'est plus facile à gérer, en tout cas, comme enseignant [Interaction]. Maintenant, le fait de mettre les vidéos en ligne et pouvoir poser des questions-réponses après, c'est bien, je dirais pour les étudiants, parce qu'ils peuvent le regarder quand ils le souhaitent, ils peuvent le revoir aussi si c'est possible [Format].

C : D'accord, diriez-vous peut-être même que c'est mieux qu'un enseignement classique en présentiel ?

I : Si c'est juste pour diffuser de la matière sans interaction, je pense que ça peut remplacer [Général]. Maintenant, s'il y a énormément d'interactions, à ce moment-là, ça ne peut pas remplacer puisqu'il faut vraiment que ce soit directement interactif [Interaction].

C : D'accord, et quels sont les avantages finalement que ces cours à distance présentent par rapport au présentiel pour vous en tant qu'enseignante ?

I : En tant qu'enseignante, enfin, j'étais plutôt partie dans l'autre sens, en tant qu'étudiant. En tant qu'étudiant, moi je trouve que c'est bien parce qu'ils peuvent revoir la vidéo autant de fois qu'ils veulent.

Ils peuvent prendre des notes plus facilement à côté en faisant, pause, stop et redémarrer [Enregistrement]. Par contre en tant qu'enseignant, pour mon cours, je trouve que c'est très difficile parce que c'est de nouveau diffuser du contenu et comme moi je pose beaucoup de questions pendant mes cours aux étudiantes, c'est très difficile de garder ça totalement à distance [Interaction].

C : Et quels sont les désavantages de ces cours à distance pour vous en tant qu'enseignante ?

I : Ça prend beaucoup de temps à préparer, beaucoup plus de temps qu'une séance en présentiel puisque, quand on enregistre, on essaie de le repasser plusieurs fois, on corrige les erreurs et ainsi de suite, tandis qu'en présentiel, c'est on est sur la lancée et il n'y a pas de pause. Maintenant de nouveau, il faut être plus exhaustif quand on le prépare à distance, parce qu'il faut anticiper les questions pour que ce soit complet tandis qu'en présentiel, on est peut-être moins exhaustif et on peut répondre aux questions qui viennent en direct [Format] [Rythme] [Temps].

C : Oui c'est vrai. Et par rapport à une séance sur Teams, en live, est-ce qu'il y a une préparation supplémentaire ?

I : Je dirais que non, il faut juste prévoir les problèmes techniques. Mais bon ça, c'est à chaud, sinon, non je pense qu'il y a nettement moins de soucis [Format]. Maintenant de nouveau, ce sont les interactions avec les étudiants qui sont plus compliquées parce que c'est souvent l'enseignant qui parle et les étudiants, quand ils sont très nombreux, le fait de lever la main est plus compliqué. On ne voit pas nécessairement en tant qu'enseignant, le fait qu'un étudiant a levé la main et donc c'est pas toujours possible de voir directement quand il y a une question et d'y répondre. C'est difficile quand il y a des grands groupes, quand c'est des petits groupes, c'est plus facile au niveau Teams parce qu'on a une vue d'ensemble de tous les étudiants. Mais dès qu'on monte au-delà, 30, 40, ça devient vraiment difficile parce qu'il faut l'écran de projection, il faut l'écran sur lequel on a notre support et donc c'est plus complexe [Teams] [Interaction].

C : D'accord et au niveau des interactions donc, c'est plutôt ce problème-là : de ne pas bien voir qu'il y a une question ou est-ce qu'il y a aussi le fait que des étudiants ont moins tendance à vouloir interagir ou à vouloir poser des questions ?

I : Ça, je dirais, ça dépend vraiment du public, mais même en présentiel, j'ai des étudiants qui n'interviennent pas, qui sont très timides, donc le fait d'avoir Teams de l'autre côté, je ne pense pas que ça jouera beaucoup.

C : Ce n'est pas une barrière supplémentaire.

I : Non, je ne pense pas.

C : Quels sont les désavantages du distanciel par rapport au présentiel pour les étudiants cette fois ?

I : Même s'ils ont tous les avantages de pouvoir faire « play » et « pause », ils vont arrêter plus souvent et ça prend énormément de temps par rapport à un cours en présentiel [Rythme]. Maintenant, voilà l'avantage c'est qu'ils peuvent le voir autant de fois qu'ils le veulent [Rythme]. Donc, c'est un avantage et un inconvénient. Maintenant, il y en a qui sont très consciencieux et qui vont voir la vidéo un certain nombre de fois avec les play et pauses à plusieurs reprises, donc de nouveau, ça dépend de l'étudiant.

C : Et par comparaison d'un cours en direct sur Teams avec un cours classique donné en présentiel, quels sont les désavantages ?

I : La qualité du réseau, souvent, les étudiants ont des soucis avec Teams parce qu'il est quand même très gourmand. Il y en a qui n'ont pas nécessairement un PC, qui fonctionnent sur téléphone [Équipement étudiant].

C : Vous avez-vous avez des étudiants qui ne fonctionnent que sur téléphone ?

I : Oui, qui ne fonctionnent que sur téléphone.

C : Ah oui ? Vous avez des retours à ce niveau-là ?

I : On l'a su pour les examens parce qu'on leur avait déconseillé de travailler sur téléphone pour les examens en ligne [Equipement étudiant].

C : Oui, c'est surprenant parce que je ne m'imagine pas suivre les cours via un téléphone.

I : Oui, ben voilà, on a eu des échos comme ça.

C : Alors ma question suivante, c'est selon vous, qu'attendent les étudiants d'un cours à distance suivi à l'UNamur ? Comment est-ce qu'ils souhaiteraient que le cours soit organisé, comment est-ce qu'ils souhaiteraient que le professeur procède pour donner sa matière ?

I : Ben, à mon avis, le support PowerPoint simplement ne suffit pas. Il faut vraiment qu'il y ait une vidéo à côté pour l'enregistrement et les commentaires de l'enseignant par rapport à ses diapositives parce que sinon les diapositives sont trop chargées et c'est impossible. Donc, de nouveau, c'est plutôt la qualité du support et de la vidéo qui va avec le support [Format]. Et aussi la disponibilité, quand est-ce qu'il le dépose au niveau de la plateforme ? Est-ce que les étudiants peuvent aller à leur rythme ou pas. Est-ce qu'ils peuvent y accéder jusqu'à la période de l'examen ou pas ? C'est toutes des choses qui sont importantes me semble-t-il [Rythme].

C : Pour vous, les étudiants devraient pouvoir disposer de la vidéo à l'avance du cours pour pouvoir la regarder quand ils le souhaitent ?

I : J'ai l'impression que oui.

C : Quelles sont les plateformes, dont vous-même vous avez fait usage pour donner vos cours à distance ?

I : Donc WebCampus, de toute façon, ça oui et Teams également et donc le dépôt de vidéos via ce qu'on appelle un Media Server.

C : D'accord, est-ce que vous avez fait usage de plateformes telles que Kahoot, Wooclap ?

I : Wooclap est intégré à WebCampus mais je ne l'ai pas utilisé [Wooclap] et Kahoot, non je ne l'utilise jamais, en tout cas pas dans mes cours. Je sais que mes étudiants le présentent dans leurs travaux, mais moi je ne l'utilise pas parce que le public n'est pas vraiment adapté, je pense au niveau universitaire par rapport à Kahoot, c'est plus du primaire-secondaire [Kahoot].

C : D'accord et en ce qui concerne la communication avec les étudiants soit via WebCampus ou j'imagine par mail via SOGO ?

I : Oui

C : Selon vous, dans quelle mesure votre utilisation de ces plateformes de cours, donc Teams et WebCampus, rencontrent les attentes de vos étudiants ?

I : WebCampus, je pense que les étudiants sont très demandeurs parce qu'ils ont accès à tout ce qui est ressources directement avec plus d'info, de temps en temps, que le cours [WebCampus]. Teams, je pense que c'était plutôt une alternative pour tout ce qui était échange en direct [Teams].

C : D'accord, je voulais vous interroger sur votre façon d'utiliser ces plateformes, donc votre façon d'utiliser WebCampus, de tirer parti entre guillemets de ces fonctionnalités et idem pour Teams.

I : WebCampus, c'est tout ce qui est asynchrone, donc le dépôt de documents, dépôt de vidéos [WebCampus]. Par contre, Teams pour tout ce qui était examens ou cours se faisaient directement via Teams [Teams].

C : D'accord, est-ce que vous pensez que la façon dont vous utilisiez ces plateformes correspondait aux attentes de vos étudiants ? Est-ce qu'ils auraient souhaité une utilisation différente ou est-ce qu'ils étaient satisfaits selon vous ?

I : Il me semble qu'ils étaient satisfaits, sinon il m'aurait demandé de passer par d'autres outils [Plateforme] [Demande]. Maintenant, ils savent bien que comme je gère WebCampus, c'est un de mes outils favoris [WebCampus]. Teams, il est arrivé vraiment parce qu'on n'avait pas le choix, on n'avait pas d'autre moyen de communiquer [Teams].

C : D'accord, est-ce que vous avez une utilisation particulière de WebCampus, étant donné que vous connaissez bien cette plateforme, est-ce qu'il y a certaines fonctionnalités que vous mettez en place ?

I : En tant qu'enseignant, non, j'utilise les fonctionnalités de base, donc le calendrier, les groupes, le choix de groupe, le devoir, le dépôt de fichier, dépôt de vidéos et l'enquête. Donc oui, j'utilise quand même pas mal d'outils [WebCampus].

C : L'enquête ?

I : L'enquête, c'est un formulaire simplement où on demande aux étudiants de répondre à une enquête.

C : Les évaluations institutionnelles ?

I : Ça, c'est encore autre chose. Donc les évaluations institutionnelles, c'est un autre outil, mais qui est mis en place pour l'ensemble de l'institution. Mais, il y a un formulaire d'enquête au niveau de WebCampus qui est en fait, ce qu'on utilise pour mettre dans le dépôt du mémoire, donc on demande le nom du promoteur, co-promoteur, email, le titre du mémoire, la défense et ainsi de suite. Donc ça, c'est un formulaire d'enquête, de sondage [WebCampus].

C : D'accord, et vous l'utilisiez pour faire quel type de sondage ?

I : Premièrement, pour sonder un peu les étudiants sur leur parcours et savoir quels étaient leurs intérêts par rapport au cours que je donne et ensuite, quels outils ils allaient mettre en place pour une présentation [Retours].

C : D'accord et au niveau de cette demande de feedback des étudiants, est-ce que vous l'avez utilisé particulièrement au moment de l'enseignement à distance ?

I : Non, non, c'est vraiment en préparation par rapport au cours [Retours].

C : Quels sont les supports d'apprentissage mis à disposition de vos étudiants dans le cadre des cours à distance. Par supports d'apprentissage, j'entends tout ce qui est ressources mis à leur disposition : slides, syllabus, lecture, vidéo, ... ?

I : Il n'y a pas de syllabus puisque c'est un cours de finalité par contre, il y a des slides qui sont systématiquement à disposition, il y a des exemples de travaux d'étudiants, il y a des liens vers d'autres ressources, c'est essentiellement ça que je mets à disposition [Support d'apprentissage].

C : Et selon vous, dans quelle mesure ces supports d'apprentissage rencontrent les attentes des étudiants, aussi bien dans le type de support que vous avez choisi, donc par exemple de ne pas faire de syllabus et aussi bien au niveau du contenu de ces supports ?

I : Ce qui est diapositives, ça peut servir pour les étudiants qui ne sont pas présents au cours, parce que de temps en temps il y a des étudiants qui sont en stage au moment où je donne mon cours, donc comme

ça, ils ont au moins le support, ils peuvent poser des questions s'ils en ont besoin [Accessibilité]. Je sais que les travaux d'étudiants des années précédentes sont très intéressants pour les étudiants, parce qu'ils savent à quoi s'attendre pour l'examen [Support d'apprentissage] [Evaluation].

C : Est-ce que ces supports d'apprentissage ont été impactés par le passage à l'enseignement à distance ?

I : Non pas du tout. Par contre, au niveau de mon examen, on a fait un petit changement avec le passage à distance, en tout cas pour les exposés oraux. D'habitude, en fait, on fonctionne par séance et on demande aux étudiantes de présenter leur travail via un PowerPoint et une séance de questions-réponses, et ici, pendant la période COVID, pour les examens, on leur a demandé d'enregistrer leur présentation, donc c'est un travail supplémentaire pour eux de pouvoir enregistrer un cours et de le présenter [Evaluation] [Difficulté].

C : Selon vous, toujours dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure votre intérêt et votre souci pour les besoins des étudiants rencontraient leurs attentes ?

I : Les attentes, je sais que les étudiants auraient préféré être en présentiel parce que le cours est beaucoup plus interactif, donc là, on faisait comme on pouvait avec les moyens du bord qui était Teams à ce moment-là [Interaction].

C : Est-ce que, parce qu'ils étaient à distance, vous avez changé un peu vos pratiques ? Vous avez montré plus de compréhension, un certain souci qu'ils auraient pu avoir plus de difficultés dû à l'enseignement à distance ?

I : Oui. Au niveau de mon examen, les questions-réponses, c'était uniquement moi qui les posais et pas les autres étudiants, et on faisait vraiment par petits groupes, alors que d'habitude on fonctionne par groupe de 6, ici, c'était vraiment le groupe et moi et on faisait attention au niveau des périodes d'examens, on a changé les créneaux horaires et ainsi de suite. On a vraiment adapté au niveau des plannings [Evaluation] [Flexibilité]. Donc ça oui.

C : Selon vous, donc, toujours dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure la façon dont vous réagissiez aux questions et aux demandes de vos étudiants rencontrait leurs attentes ? Donc, par réagir, je veux dire, est-ce que vous réagissiez plus ou moins rapidement, est-ce que si vous aviez une question, est-ce que vous aviez le temps de répondre de façon complète.

I : Oui, ça oui. Et je réponds toujours très très rapidement, que ce soit dans n'importe quelle tâche. Je réponds souvent très rapidement [Sollicitations].

C : D'accord et ça n'a pas été impacté par l'enseignement à distance ?

I : Non, pas du tout.

C : D'accord et au niveau des questions, est-ce que vous avez observé une différence au niveau de la quantité de questions reçues par mail ?

I : Non, enfin exactement la même chose qu'en présentiel, mais toujours les mêmes questions aussi, c'est « comment va se passer l'examen ? » [Sollicitations].

C : Alors, quel était votre niveau d'engagement à distance ? Donc en fait, par engagement, je veux dire tout ce qui est les engagements pris en début de quadrimestre, les modalités en début de quadrimestre par exemple, l'horaire de cours, le contenu qui est prévu à voir, les modalités d'examen et de cours ?

I : Alors ça en fait, on a une séance d'information pour [orientation] et donc on le fait au tout début septembre avec l'ensemble des collègues qui donnent les [types de cours] et là on explique clairement l'horaire du cours, en quoi ça va consister et les modalités d'examen. Et à mon premier cours, je refais exactement la même démarche [Engagement] [Information].

C : D'accord. Et cette démarche a été conservée à distance également ?

I : Oui, oui. Il y a juste les modalités d'examen qui ont changé en juin 2020 puisqu'on ne pouvait pas faire des examens en présentiel et ça, ça a été déclaré clairement au mois d'avril dès qu'on a su qu'on faisait les examens à distance, les modalités ont été expliquées à ce moment-là [Engagement] [Information].

C : Selon vous, dans quelle mesure votre niveau d'engagement rencontrait les attentes de vos étudiants ?

I : Je ne vais pas prendre ma casquette d'enseignant, mais plutôt d'accompagnateur d'étudiants et là on était à 200% pour les aider, puisqu'on a mis des choses en place au niveau de l'université pour les aider à passer leurs examens à distance et à suivre les cours à distance.

C : D'accord, est-ce que vous pouvez un petit peu me parler de ce que vous avez mis en place ?

I : Alors au niveau des étudiants, on avait écrit un passeport pour les examens. Je ne sais pas si ça vous rappelle quelque chose. On avait créé un espace de cours, et par faculté, on inscrivait tous les étudiants et on leur demandait de faire un certain parcours, donc il fallait qu'ils fassent un exercice, il fallait qu'ils remettent un devoir et qu'ils se connectent à une équipe Teams, ce qui était les 3 outils qu'on utilisait pour les examens et donc on voulait s'assurer d'une part, que les étudiants avaient bien les capacités de faire ces activités là et d'autre part le questionnaire permettait de savoir s'il y avait des soucis informatiques où environnementaux au niveau des étudiants. Et donc on me posait la question de savoir s'il y avait un ordinateur, connexion internet, casque et ainsi de suite, et donc là, on pouvait anticiper la session pour tout ce qui était problème technique tant au niveau matériel qu'au niveau compétence. Donc, ça c'est un des outils qu'on a mis en place. Deuxième outil qu'on a mis en place mais c'était plutôt pour les enseignants, c'est au niveau du WebCampus, on a mis en place un formulaire pour inscrire leurs examens en ligne et on les a accompagnés dans toutes les vérifications des examens pendant les 2 périodes de COVID. Et donc, on a aussi une permanence pour les étudiants pendant les examens, permanence téléphonique ou via le mail pour tout ce qui était problème.

C : C'est bien le fameux bouton sur WebCampus : signaler un problème ?

I : Signaler le problème. Voilà donc ça, ça a été mis en place pendant la période covid aussi.

C : Oui, je vois. J'ai eu la chance de ne pas devoir l'utiliser.

I : Maintenant le téléphone, on avait un téléphone qui était un vrai téléphone à répétition, qui sonnait chez tout le monde et donc, ça permettait aussi de répondre rapidement à plusieurs.

C : D'accord, vous avez constaté beaucoup de problèmes techniques pendant les examens ?

I : Non pas beaucoup. On a eu plutôt le problème quand on a lancé les pass pour la première année parce que tout le monde a voulu faire le passeport le premier jour et la plateforme n'a pas supporté et donc on a fait appel à une équipe technique pour améliorer la structure de la plateforme et pour qu'elle puisse répondre aux examens [WebCampus]. Sinon, ce qu'on a eu comme problème au niveau des examens, c'est des enseignants qui n'avaient pas renseigné leurs examens et qui n'avaient donc pas été vérifiés, ces examens-là, et l'examen n'était pas ouvert au moment où il fallait. Et donc on avait les étudiants qui disaient « j'ai pas accès à mon examen » [Evaluation]. Sinon, problèmes techniques proprement dit, oui, une connexion réseau, une coupure d'électricité. On en a eu quelques-unes mais pas beaucoup. Et donc là, les enseignants étaient compréhensifs aussi et ça, je reprends le rôle de l'enseignant, ils ont accepté que les étudiants représentent leurs examens à un autre moment [Flexibilité] [Evaluation].

C : J'ai aussi une question, je m'éloigne un peu de mon questionnaire, mais, comme vous êtes liée à la cellule TICE, je passe là-dessus. Au niveau des plateformes que vous mettez en place, vous me parlez

quand même de plateformes pour les cours de langue, et cetera. Est-ce qu'il y a des plateformes particulières qui sont devenues importantes dû au passage à distance ou que vous avez créées parce qu'on est passé à distance ?

I : Les nouveaux outils qu'on a créés, c'était le formulaire pour les examens en ligne, donc ça c'était un nouvel outil qu'on a mis en place et tous les rapports qui vont avec. Les passeports, ça, c'est des espaces de cours proprement dit, sinon au niveau des autres outils qu'on a créés, je ne pense pas. On a plutôt fait des tutos et ça, c'est plutôt pour les enseignants à ce moment-là, de savoir comment structurer un cours en ligne. « Est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser la plateforme ? Oui ou non », « est-ce que vous savez mettre un document », « est-ce que vous savez mettre une vidéo ? », « comment enregistrer une vidéo ? » [Format] [Plateforme]. Donc ça c'était vraiment des tutos qu'on a mis en place pour les enseignants et on a fait la même chose pour tout ce qui était examen pour expliquer comment créer un devoir, comment configurer un test, comment aller vérifier la correction des copies, récupérer toutes les copies. Donc ça, c'est tous des tutos qu'on a mis en place pour les enseignants pour la période d'examen en ligne [Evaluation].

C : D'accord, est-ce que vous savez si ces tutos ont eu un certain succès ?

I : Oui, énorme [Compétences].

C : D'accord, donc, ça a bien marché.

I : Ça nous permettait aussi de ne pas avoir à répondre au téléphone ou par mail, 25 fois la même chose. Donc on avait anticipé, je veux dire anticiper en 3 jours ce qu'on avait pu anticiper.

C : Dans quelle mesure pensez-vous avoir une juste perception de l'expérience de vos étudiants avec les cours à distance ?

I : C'est difficile à dire parce que je n'ai pas énormément de retours de leur part, mais je pense que s'il y avait eu des problèmes, ils l'auraient signalé parce que c'est quand même un public qui est quand même assez adulte, je dirais, Et voilà, comme je n'ai eu aucun retour, donc je suppose que ça leur correspondait bien [Retours].

C : Est-ce que vous pensez que les canaux par lesquels ils peuvent vous faire parvenir leurs retours sont suffisants si on considère que vous n'avez pas eu beaucoup de retours ?

I : Je pense qu'ils peuvent le faire via les groupes de section aussi, ou via les responsables de filière, ils peuvent le faire par mail, sinon c'est vrai qu'il y a l'évaluation des enseignements, mais le cours n'est pas ouvert tous les ans. L'évaluation se fait une fois tous les 3 ans [Retours].

C : D'accord, mais quels sont les outils ou par exemple déjà cette évaluation-là que vous souhaiteriez qu'il soit mis en place pour vous permettre d'avoir davantage de retours ?

I : Je pourrais mettre en place un feedback simplement via l'outil feedback. On peut se poser quelques questions en fin de parcours, mais là, de nouveau, il faut que les étudiants y répondent [Retours].

C : Vous constatez peut-être au niveau des évaluations institutionnelles qu'il y a peu de réponses ?

I : C'est une catastrophe. A part en sciences économiques où ça fonctionne très bien, en droit, ça va de mieux en mieux, mais sinon il y a des filières où ça ne passe pas du tout parce que de nouveau, il y a un désintérêt de la part des enseignants et si il n'y a pas de communication, il n'y aura pas de retours des étudiants non plus [Retours].

C : D'accord, vous observez un désintérêt des enseignants pour ces évaluations ?

I : Oui, parce qu'il y a des enseignants qui ne vont même pas voir que leurs évaluations sont en place, alors qu'ils le savent et qui ne vont pas relancer si les étudiants ne participent pas [Retours].

C : Moi, personnellement je vous avoue que je les ai toujours faites parce que j'ai toujours cru que c'était obligatoire.

I : En sciences économiques, c'est une carotte. On va dire comme ça. On demande aux étudiants de participer aux évaluations et ils ont leurs résultats plus rapidement que sinon le délai légal où il faut une semaine. D'un autre côté, [nom d'une personne], qui gère ça pour le baccalauréat, fait chaque fois un retour en groupe de section de ce qui a été mis, et elle s'occupe de ces enseignants aussi. Donc, il y a un retour par la cellule pédagogique qui est une plus-value aussi par rapport à l'évaluation, parce que ce n'est pas aux enseignants d'aller vérifier les résultats des évaluations, c'est [nom d'une personne] qui fait le travail et qui refait une petite synthèse pour les enseignants. Ils peuvent aller le voir, mais ils ont un retour de toute façon [Retours]. Tant qu'on est dans les évaluations, les questions datent d'il y a longtemps, il faudrait peut-être les revoir un peu [Retours].

C : Je vais vous donner une phrase et je vous demander de la compléter : lorsque je donne cours à distance, je suis soucieuse du fait que les étudiants qui suivent mon cours...

I : N'aient pas de problème de connexion, soient réactifs, puissent poser leurs questions et puissent même interagir après [Interaction] [Souci n°1].

C : C'est à dire en fin de cours, laisser un moment d'échange ?

I : Oui. Et ce que je fais aussi, c'est demander enfin, ça c'était quand j'étais à distance, à mes étudiants, de présenter chacun un outil et de laisser les autres intervenir sur leur présentation, donc c'est vraiment du très collaboratif [Interaction].

C : Dans quelle mesure pensez-vous que vos étudiants avaient conscience de votre volonté et de vos efforts pour leur venir en aide ?

I : Lorsqu'ils posaient leurs questions, j'essayais de répondre directement ou de poser des éléments de réponse [Sollicitations].

C : D'accord, est-ce que le fait qu'ils en aient conscience, ait pu être impacté par le passage à distance ?

I : Je ne pense pas, en tout cas pas mes étudiants.

C : Dans quelle mesure est-ce que votre souci de répondre aux besoins des étudiants se déclinaient au niveau individuel, dans un contexte d'enseignement à distance ?

I : J'essaie de laisser intervenir tout le monde parce que souvent, on a des meneurs. C'est souvent les mêmes qui posent des questions et donc quand je voyais des mains levées, j'essayais justement de prendre ceux qui ne levaient pas tout le temps leurs mains, donc ceux qui intervenaient un peu moins souvent pour montrer que tout le monde avait sa place au niveau du cours et pas toujours les mêmes [Empathie] [Interaction].

C : D'accord, est-ce que vous avez vu une différence au niveau de la personnalisation, vraiment de voir chaque étudiant, quels sont ses problèmes spécifiques, ses difficultés ?

I : Non, on le voit plus au niveau de la présentation, de la rédaction du travail, mais pas pendant le cours.

C : Vous avez constaté dans vos résultats si l'enseignement à distance avait créé peut-être des moins bons résultats ?

I : Chez certains étudiants, oui. Je vais dire, c'est plutôt ceux qui étaient déjà en difficulté avant, qui ont encore eu des difficultés complémentaires.

C : D'accord, mais pour les étudiants qui avaient un bon niveau, ça n'a pas changé grand-chose ?

I : Non.

C : Mais les autres ça les a encore plus...

I : Oui, plus pénalisés parce que de nouveau, il y avait le fait de devoir faire la vidéo qui était encore une contrainte complémentaire par rapport à un cours, enfin à un examen qui se fait en présentiel où on présente simplement son PowerPoint et donc j'ai eu des vidéos sans son, par exemple, pour des étudiants qui devaient présenter ou pas le bon format [Compétence]. Et donc là, c'est des difficultés techniques et matérielles en même temps [Difficulté].

C : Oui donc, selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui contribuent à la qualité perçue des cours à distance par les étudiants ?

I : Je peux avoir une petite explication par rapport à cette question ?

C : Oui, quelles sont les bonnes pratiques des enseignants dans les cours à distance de sorte à ce que les étudiants les perçoivent comme étant de bons cours, des cours qualitatifs ?

I : Alors, des cours qui ne sont pas trop longs, ça, c'est parce qu'avoir des séances d'une heure, c'est abominable, donc il vaut mieux faire du découpage, ça c'est certain [Modalités]. Il faut aussi laisser les vidéos en ligne, les remettre en ligne après, et donc pas simplement les diffuser et les retirer, donc il faut les laisser à distance [Enregistrement]. Il faut essayer de les structurer de manière claire au niveau de la plateforme, et pas simplement les mettre les unes à la suite des autres, essayer de les couper avec d'autres choses, des exercices, des devoirs et des choses comme ça parce que rien que des vidéos, ça ne va pas non plus. Donc il faut vraiment multiplier les outils [Support d'apprentissage].

C : D'accord, vous avez parlé de la longueur du cours, est-ce que par rapport à un cours en présentiel, ça doit être plus court le format à distance ?

I : Pour moi, ça doit être plus court.

C : D'accord et pour à la fois les cours en live via Teams et aussi pour les vidéos déjà pré-enregistrées mises à disposition ?

I : Les cours via Teams, quand ce sont des cours qui sont planifiés sur 1h, c'est difficile de les découper par contre, si on fait des vidéos préparatoires, à ce moment-là, on peut les découper comme on le souhaite. Et je déconseille de faire 1h de cours parce que pour les étudiants, c'est pénible de regarder l'heure de cours comme ça [Format] [Modalités]. Si on fait une séance Teams, il faut pouvoir la remettre après sur la plateforme WebCampus, pour qu'elle soit accessible aux étudiants, s'ils veulent revoir la vidéo ou pour ceux qui étaient absents [Enregistrement] [Accessibilité].

C : D'accord, il y a certains enseignants qui parfois mentionnent le fait de la retirer après un moment pour obliger les étudiants en fait à suivre le cours et de ne pas reporter ça sans arrêt plus tard.

I : Ça dépend de nouveau, parce que, si on veut que les étudiants puissent aller revoir la matière juste avant l'examen, ça peut être intéressant de les laisser [Enregistrement].

C : D'accord, donc vous laissez continuellement ?

I : Oui, en tout cas, celles par année. Donc, ici, cette année-ci, comme j'ai donné cours en présentiel je n'ai pas laissé mes vidéos de l'année passée [Enregistrement].

C : Est-ce que vous réutilisez parfois des vidéos ?

I : J'aurais pu, mais je ne le fais pas.

C : D'accord, parce qu'il y a certains profs qui m'ont dit, qu'ils les ont réutilisées en support. Ils donnent cours maintenant en présentiel mais les mettent quand même pour compléter le cours.

I : Oui, pour ceux qui ne savent pas nécessairement assister, donc ça peut être intéressant. Je sais par exemple qu'il y a des enseignants en médecine qui, eux, reprennent leurs vidéos d'il y a un an parce que des étudiants sont en Erasmus et ne savent pas suivre les cours et donc ils donnent accès uniquement aux étudiants en Erasmus.

C : Ah oui, c'est vrai que j'ai entendu aussi cette limitation d'accès pour vraiment les étudiants qu'ils avaient un motif.

I : Soit de COVID, soit autre chose.

C : D'accord, Selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui nuisent à la qualité perçue des cours à distance ?

I : Si on fait juste un exposé monocorde avec un diaporama de piètre qualité qui dure énormément de temps et sans pouvoir interagir, je pense que ça c'est vraiment très mauvais [Support d'apprentissage] [Interaction] [Attrait].

C : Vous pensez à d'autres choses ?

I : Donc je dirais aussi qu'il ne faut pas mettre que des vidéos, il faut de nouveau apporter des outils complémentaires pour tester la compréhension des étudiants, savoir via un quiz, via un devoir, via une enquête si le cours se passe bien [Support d'apprentissage] [Retours] et vraiment garder l'interaction et le niveau de compréhension des étudiants aussi, parce que ce n'est pas parce qu'on met des vidéos, que ça va mieux [Interaction].

C : D'accord. Est-ce que vous pensez que des vidéos qui sont pré-enregistrées doivent toujours être complétées aussi par une interaction en direct avec l'enseignant, via des questions-réponses ?

I : Pas en direct, je dirais qu'ils peuvent se faire en différé et on peut à ce moment-là, on peut faire une petite enquête ou un test ou un devoir via la plateforme [Interaction] [Retours].

C : D'après vous, c'est quoi un cours à distance de qualité ? En fait, si vous deviez dire « le cours à distance de qualité, qu'est-ce que c'est ? », comment est-ce que vous le décririez ?

I : Mais de nouveau, c'est un cours qui mélange plusieurs outils dont les vidéos mais pas uniquement que des vidéos et vraiment garder l'interaction parce qu'à distance, c'est une chose, mais il ne faut pas perdre le contact avec les étudiants, donc il faut vraiment garder le contact [Interaction]. Alors, ce que j'ai oublié de dire peut-être, c'est l'utilisation des forums aussi qui peut être intéressante [WebCampus].

C : Vous les utilisez vous-même ?

I : Moi, pas, non [WebCampus].

C : Il y a une raison ?

I : Non. Ça peut être intéressant quand on a un cours en première année ou en deuxième année avec un syllabus très structuré, ou des diaporamas très structurés, et on peut poser des questions par rapport à ces supports-là et donc là, on a vraiment une structure et on évite de se répéter via des mails où via des échanges [WebCampus].

C : Oui, c'est vrai que finalement l'intérêt peut être plus aussi pour les enseignants qui ont beaucoup d'étudiants et qui vont avoir beaucoup de fois les mêmes questions qui vont revenir.

I : Oui, oui.

C : Est-ce que vous voyez d'autres caractéristiques d'un cours à distance de qualité ?

I : Tout dépend de l'enseignant aussi, de la manière dont il fait vivre son cours. Si c'est juste pour diffuser un PowerPoint. C'est vraiment la plus-value portée par l'enseignant, par des illustrations ou d'autres activités [Interaction].

C : Est-ce que cette plus-value est encore plus importante à distance ?

I : Pour moi, oui.

C : D'accord, pourquoi ?

I : Parce que de nouveau, on perd le présentiel et donc il faut vraiment que l'étudiant ait envie d'aller voir ce qui se passe au niveau du cours à distance [Attrait], ça peut lui prendre plus de temps, comme on l'a déjà dit plusieurs fois, donc si on y perd du temps, on va carrément délaissé l'enseignement [Décrochage] [Rythme].

C : D'accord, peut-être que c'est plus difficile d'attirer l'attention aussi d'un étudiant à distance ?

I : Attention, au contenu aussi parce que je veux dire, c'est pas juste vivre un discours comme ça, souvent, ils travaillent à côté, ils prennent des notes. Je veux dire, au niveau concentration, c'est beaucoup plus intense je trouve à distance et plus difficile aussi parce qu'on n'a pas ce contact direct [Décrochage].

C : En l'absence de contraintes de faisabilité, sur quoi porterait prioritairement vos actions pour améliorer l'expérience des étudiants avec les cours à distance ?

I : C'est faire une enquête à la fin du cours pour savoir comment s'est passé le cours et pas via une évaluation des enseignements [Retours].

C : D'accord, qu'est-ce que ce serait la différence par rapport à une évaluation des enseignants ?

I : Je peux poser des questions beaucoup plus en lien avec le cours parce que là, les questions sont transversales et donc n'ont pas nécessairement d'intérêt dans mon cours. Je prends la question des enjeux humains et sociaux. C'est une question qui est bateau, mais qui n'a pas de sens dans certains cours. On pourrait aller beaucoup plus à l'essentiel, au niveau du contenu de cours, au niveau de la façon dont l'examen se passe [Retours].

C : C'est-à-dire ?

I : Ici, s'il y a trois questions sur l'examen, « est-ce que la cotation a été exacte ? », si on avait bien défini toute la façon dont l'examen allait se passer, les modalités d'examen. Mais ici, on peut poser des questions autrement, plus précises par rapport au travail, l'examen oral, la côte et peut-être lier avec le contenu en disant, il manquait du contenu par rapport à ce qui était attendu au niveau de l'examen des choses du style. Donc, pour moi, on peut aller beaucoup plus à l'essentiel par rapport au contenu de cours et aux examens [Retours].

C : Mais toujours dans le cadre de ces évaluations-là alors donc, si vous n'aviez pas de contrainte, même de budget ou de compétences aussi parfois, ce serait d'abord agir en priorité sur les évaluations, sur le fait d'avoir finalement du feedback des étudiants sur les cours à distance ?

I : Oui

C : Alors c'était ma dernière question. Je demande toujours quand même, si vous n'avez pas quelque chose à ajouter que vous n'auriez pas eu l'occasion de discuter avec mes questions et que vous pensez qui est quand même important vis-à-vis des cours à distance ?

I : Vis-à-vis des cours à distance, c'est l'équipe support qui doit être là aussi, donc ça on en parle pas beaucoup, mais au niveau de la cellule, on a vraiment trimé, ce n'était pas une période très facile et donc voilà, il faut vraiment une équipe support, tant au niveau pédagogique que technique.

Annexe Q.2.2 - Retranscription de l'interview de l'enseignant B

Interview réalisée le 24 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Enseignant B, l'interviewé

C : Professeur invité à l'université Namur, c'est bien ça ?

I : Oui tout à fait. Au départ, je suis pas du tout professeur. (...) ²² Il y a 3 ans je crois, j'ai été contacté par l'université de Namur pour remplir cette position de professeur invité. Donc voilà, je n'ai pas du tout d'expérience de prof, entre guillemets, sauf les 3 années qui viennent de s'écouler. Voilà, je suis un peu à j'ai un profil un petit peu hybride en la matière.

C : D'accord et donc vous donnez un seul cours alors en master en sciences de gestion ?

I : Voilà, je donne qu'un seul cours, qui est un tout petit cours, vu que c'est 20 heures. Oui, c'est vraiment très très limité mais voilà j'ai l'habitude de, entre guillemets, de parler en public et cetera... via mon boulot mais pas du tout de donner cours donc.

C : D'accord, est-ce que vous pourriez me dire un peu votre degré d'expérience avec les cours à distance ? Donc j'imagine que donc ça fait 3 ans que vous donnez ce cours-là ! La première année en 2019-2020, vous le donniez déjà à distance ce cours-là ?

I : Non, ça a été en présentiel complet. L'année d'après, ça a été en distanciel complet. Donc j'ai vraiment eu les 2. Je veux dire dans mes 2 premières années. Et cette année, c'était aussi en présidentiel, alors c'était avec des conditions, avec masques et cetera. Mais comme c'était de février à avril, c'était à une époque où on pouvait redonner cours de manière, enfin physiquement, avec présence physique quoi.

C : Et au niveau de la méthode que vous avez utilisée, est-ce que c'était des vidéos que vous enregistrez à l'avance, que vous mettiez en ligne, ou est-ce que c'était du... en direct via Teams.

I : C'était en direct via Teams.

C : Voilà, c'était mes questions. Vous avez répondu à tout je pense à ce niveau-là. Maintenant j'aimerais vous demander : quelle est votre opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : En général, on pourrait en parler longuement, mais je dois avouer que c'est très perturbant dans le sens où finalement, j'étais le seul à avoir ma caméra, donc me voir, je ne voyais personne alors que quand tu es dans l'auditoire, tu vois les gens même. Enfin oui, c'est complètement différent, donc il n'y a pas ce... on peut pas voir si on est compris, si on est écouté, ça c'est encore autre chose, mais je veux dire, c'est assez perturbant de ce point de vue-là. Donc du coup tout ce qui était interaction était vraiment limité au strict minimum [[Interaction](#)].

²² Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

C : D'accord.

I : Donc il y en avait pas du tout d'ailleurs [Interaction].

C : Voilà, vous me parlez du coût d'un désavantage important du distanciel par rapport au présentiel. Est-ce que vous voyez certains avantages qu'ils ont pour vous, pour vos étudiants ?

I : Oui, je pense qu'il y a quand même des avantages, c'est à dire que d'un point de vue planification, c'est quand même relativement plus aisé, donc des gens ne doivent pas se déplacer [Déplacement] [Gestion du temps]. Donc je me mets à la place de l'étudiant, je crois que moi j'aurais aimé peut-être un mélange des deux [Général]. J'aurais peut-être aimé un peu de présentiel quand même pour voir des gens tout simplement et même pour voir un peu la tête du prof en vrai, et cetera. Ce qui est toujours rigolo, mais aussi peut être des moments où on peut être...ouais enfin... [Contact humain] Ça peut avoir des avantages. Alors moi j'ai pas vraiment un cours qui se prêtent réellement à ça parce que, pour le moment, même si le cours va évoluer, je pense, c'est quand même encore très... enfin, c'est moi qui parle. Et puis finalement, il y a assez peu d'interaction parce que c'est pas une matière dans laquelle on sait vraiment faire des exercices ou des choses comme ça [Interaction]. Enfin si on pouvait avoir un petit peu quelque chose d'hybride, je pense que ce serait bien pour tout le monde et pour les profs et certainement pour les étudiants aussi. Alors voilà je dis pas que j'ai une recette miracle en tête mais il y a certains avantages et je suis sûr en tout cas, qu'il y a certainement des types de cours qui se prêtent plus pour distanciel que d'autres aussi, moi j'imagine tout ce qui est Labo, TP, et cetera, on oublie [Général]. Mais voilà, mon cours peut s'y prêter pour certaines parties quand même, mais je trouvais ça assez perturbant, personnellement. Je ne sais pas d'ailleurs comment les élèves, comment les étudiants ont vécu ça de leur côté non plus ça, je n'ai pas de retour. Ça ne devait pas être évident [Retours].

C : D'accord, vous trouvez qu'il y a un manque aussi de retour des étudiants par rapport à leur expérience ?

I : Non, c'est pas vraiment un manque de retour, parce que je pourrais poser la question aussi. Mais voilà, je ne l'ai pas nécessairement posée, mais je ne sais pas du tout comment c'est vécu. Enfin, moi je sais un petit peu parce que j'ai un grand aussi qui est à l'unif, donc j'ai vécu en même temps que lui, plus ou moins ça mais de l'autre côté de la barrière [Retours]. Et donc, lui, il a énormément souffert des cours en distanciel, parce qu'il aime bien justement un petit peu les contacts sociaux et cetera. Et il me disait également que d'autres amis à lui vivaient ça très, très bien pour leur part. Donc je crois que voilà, ça dépend un peu de personnalité de chacun [Contact humain].

C : Est-ce que vous pensez éventuellement, en dehors du manque d'interaction et de contacts humains, à d'autres désavantages peut-être du distanciel par rapport au présentiel, que ce soit pour vous ou vos étudiants.

I : Oui, je pense que de toute façon, pour les étudiants, même de manière générale, c'est peut-être plus compliqué d'intervenir, déjà de poser une question [Interaction]. Enfin, on pourrait voir ça de 2 manières. On pourrait se dire : justement comme on ne le voit pas, ça pourrait être plus facile d'un côté [Interaction]. Et d'un autre côté je pense qu'on a quand même plutôt tendance à décrocher plus vite, moi-même dans mon travail. Voilà, quand on a des réunions dans des salles de réunion, si on n'est pas très intéressé par ce qui se raconte sur le moment même, on a quand même du mal à quitter la pièce ou à faire autre chose alors que quand on est en réunion en distanciel, et que voilà, s'il y a tout un passage qui ne me concerne pas, je peux faire deux ou trois mails et faire deux ou trois petites choses en attendant que ça revienne à un sujet qui m'intéresse. Et donc ça c'est certainement aussi un désavantage. Je pense honnêtement qu'on perd plus vite les gens en distanciel [Attrait]. Maintenant voilà, c'est aussi au prof, à essayer de rendre ça plus dynamique [Attrait]. Mais honnêtement c'est pas toujours facile quand on est dans une partie purement théorique. C'est assez difficile de capturer l'attention sur du long terme quand on est en distanciel, ça je n'ai aucun doute là-dessus. Donc c'est certainement un des désavantages supplémentaires, oui. Peut-être le plus gros d'ailleurs, à mon avis [Attrait].

C : Alors ma question suivante, c'est : selon vous, qu'attendent les étudiants d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?

I : Qu'attendent les étudiants d'un cours à distance ? Voilà une bonne question. Je pense que de toute façon, les étudiants qui suivent des cours ou qui choisissent des cours en particulier, s'attendent évidemment à voir, à avoir la matière. A mon avis, si j'étais étudiant, j'attendrais quand même à ce que le professeur tente du mieux qu'il peut de continuer à donner sa matière, de la maintenir intéressante [Engagement]. Même si honnêtement, et je répète un peu mes propos du début, c'est vraiment très très compliqué parce qu'on se sent super seul. Même si on demande s'il y a des questions, au moins l'avantage de l'auditoire, c'est que si je demande s'il y a des questions, s'il n'y en a pas. Je vois au moins 2 ou 3 qui font « non » de la tête, et donc au moins je peux me reposer là-dessus, tandis que mon écran lui, ne bouge pas la tête. Donc oui, c'est un peu des grands moments de solitude [Interaction]. Alors à mon avis, ce qu'attend l'étudiant, je ne sais pas, c'est vraiment ça, c'est de continuer à avoir la matière de manière intéressante, de sentir le prof impliqué derrière. Mais vraiment c'est tout, c'est tout le paradigme qui change quoi donc. On est vraiment dans une situation un peu insolite, c'est donc, oui, je ne sais pas très bien ce qui ce qu'on peut attendre de plus que ça, d'avoir la matière de manière claire et d'avoir le prof disponible et d'avoir les réponses à ses questions [Sollicitations]. A part ça, je ne vois pas très bien. Je pense aussi que les étudiants, ils vont aussi à l'auditoire en se disant « Bah je vais voir George, et je vais voir Vinciane », et donc ils sont contents de se voir aussi et donc ça fait aussi partie des attentes des élèves d'avoir un peu un mix de d'apprentissage, mais aussi un mix, on apprend aussi quand on est avec les autres socialement [Contact humain]. En quoi et donc ? Oui, à partir du moment où on est en distanciel, j'imagine la majorité des étudiants sont seuls chez eux, dans leurs kots, et donc ils n'attendent que ça, que le cours [Isolement]. Et tout le reste, tous les autres avantages qu'on peut avoir d'être en classe ou peut être dans l'université. Tout ça n'est plus présent.

Voilà, c'est un peu flou, mais je ne vois pas très bien ce que je peux dire de plus à ce sujet. Sauf si vous avez des questions plus précises, mais c'est pas évident.

C : Oui, c'est une question un peu un peu générale, j'en suis consciente.

Quelles sont les plateformes dont vous avez fait usage dans le cadre des cours à distance ? Donc par plateforme, j'entends vraiment tout ce qui permet de partager du contenu, d'échanger... Donc les boîtes mail, forcément Teams, par exemple si vous....

I : Alors, de toute façon, Teams, c'est vraiment la plateforme principale pour donner le cours. Donc à l'heure du cours, tout le monde vient sur Teams et puis voilà. Donc il y a le chat qui est parfois utilisé pour échanger des informations, que moi j'utilise assez peu [Teams], sinon j'utilise vraiment les outils mis à disposition par l'unif. Donc, il y a un WebCampus sur lequel je peux déposer mes cours et sur lequel vous pouvez déposer les travaux. Et puis il y a le mail, voilà le mail, je le regarde tous les jours donc j'ai quand même eu pas mal de contacts par mails. Enfin de la part des groupes ou de certains étudiants de manière individuelle, pour poser des questions [Sollicitations]. Donc voilà, sont vraiment les trois plateformes que j'utilise, donc les deux à disposition : mail et WebCampus et Teams, et grosso modo c'est tout.

C : Il me semble qu'au niveau du WebCampus, je sais qu'il y a des forums où on peut échanger, pour mettre ses questions. Je ne sais plus si vous l'aviez utilisé ?

I : Non, les deux premières années, je ne l'ai pas utilisé. Cette année, je l'utilise plus, donc, je ne savais pas que ça existait donc [WebCampus]. C'est vrai que voilà, je ne suis pas vraiment impliqué au niveau des outils de l'unif, vu que j'ai un cours très court [Compétence]. Mais cette année, j'ai fait des annonces plus générales via WebCampus, donc, je m'améliore.

C : D'accord. Toujours en lien avec ces plateformes : selon vous, dans quelle mesure le design et les fonctionnalités de ces plateformes de cours ont rencontré les attentes de vos étudiants ?

I : Les attentes de mes étudiants, ah ça, c'est vraiment une bonne question. Je suis assez mal placé pour pouvoir répondre, j'ai l'impression, mais ce n'est qu'une impression, que les étudiants connaissent bien la plateforme [Compétence]. Personnellement, moi je, je n'ai pas entendu de griefs par rapport à cette plateforme. Maintenant j'imagine que s'il y en a, on a plutôt tendance à s'adresser au service IT plutôt qu'au prof. Enfin j'imagine. En ce qui me concerne, j'ai eu assez peu de remarques [WebCampus]. Les contenus ont l'air disponibles [Support d'apprentissage]. On ne m'a jamais interpellé sur ça donc, à mon avis, ça doit répondre aux demandes des étudiants, je suppose [Retours]. Maintenant je ne sais pas si l'interface est la même que celle-là à laquelle j'ai accès puisque je sais qu'il y a deux accès. Il y a l'accès professeur et l'accès étudiant, donc je ne sais pas quelles sont les limites auxquelles vous êtes confrontés, et cetera. Par contre, l'expérience prof, moi je trouve l'interface pas extraordinaire. C'est un peu compliqué parce qu'il y a toute une série d'options pour savoir si vous pouvez avoir accès à tel ou tel contenu ou pas. Il y a toute une série de paramètres là dont je ne comprends ni A ni B, ni C. Et donc voilà, je suis souvent moi en contact avec l'équipe informatique, certainement en début de saison, pour être sûr que tout le paramétrage est ok avant qu'on ne commence les cours [Compétence] [WebCampus]. Mais d'un point de vue étudiant, j'imagine que vous êtes, moi j'ai plutôt affaire à des étudiants en fin de parcours, donc j'imagine que vous êtes déjà aguerri avec les outils qui sont en place donc ça m'a l'air ok [Compétence]. Mais j'imagine que vous galériez pas mal la première année par contre [Compétence].

C : Si, si, c'est vrai, avec un peu tous les outils. C'est vrai que c'est toujours quelque chose qui en première année n'est pas évident.

I : Oui, je trouve que pour naviguer, voilà, mais c'est mon expérience prof invité, vraiment je me perds assez rapidement, moi dans WebCampus et je ne trouve pas toujours les réponses à ma question [Compétence] [WebCampus], donc je suis assez... je dois être connu dans la cellule informatique, je pose pas mal de questions mais ils sont très chouettes, ils répondent super vite et tout, ils sont vraiment pros mais voilà, je ne trouvais pas ça extraordinaire.

C : D'accord, et en ce qui concerne Teams, dans quelle mesure vous pensez que le design et les fonctionnalités de Teams, répondent aux attentes des étudiants ?

I : Teams, c'est un outil qui évolue au jour le jour, et donc je trouve qu'il est plus flexible. Maintenant, voilà, il y a aussi des limitations et la finalité n'est pas exactement la même. Mais Teams, nous on l'utilise aussi beaucoup chez [nom d'une organisation], même quand on est au bureau, maintenant, on fait des réunions en Teams, de bureau à bureau plutôt que de réserver des salles de réunion parce qu'on en a, elles sont vite, enfin le planning a explosé vu qu'on revient en présentiel, et donc on fait souvent des réunions comme ça. Moi je trouve que Teams, personnellement, est vraiment top d'un point de vue professionnel. Donc j'imagine que d'un point de vue étudiant ça doit être aussi fort intéressant. Maintenant, il y a d'autres plateformes que Teams, ça mais à mon avis, ça doit quand même pas mal répondre aux besoins, c'est ce que je crois [Teams].

C : D'accord donc là, la question portait plus sur le design et les fonctionnalités des plateformes. J'ai une question maintenant : selon vous, dans quelle mesure votre utilisation de ces plateformes, rencontrait les attentes de vos étudiants ?

I : Ah ça, c'est une autre question. Alors à 100 pourcents évidemment ! Non. Non, je rigole. A mon avis, pour Teams, l'attente ne devait pas être très élevée vu que de toute façon, c'était simplement, on avait nos cours prévus de 08h30 à 10h30 le mardi sur Teams, donc je pense que de ce point de vue-là, la plateforme a répondu aux attentes vu que j'étais là et tout le monde était connecté donc ça je pense que c'était ok [Respect] [Teams]. D'un point de vue WebCampus, je ne sais pas, je l'utilise pour assez peu de choses finalement. Les deux premières années, je déposais simplement mes cours et donc je répète, je n'ai pas eu de demandes de remettre en ligne mes contenus, et cetera. Donc je pense que c'était relativement ok [Retours]. Cette Année, Ben je l'utilise aussi pour faire des annonces à l'ensemble du

groupe, et cetera. Et donc on me répond donc c'est : Un, c'est arrivé et que c'était compris, et donc je pense que oui, ça répond relativement aux attentes des étudiants, mais à nouveau en ce qui me concerne, les attentes ne sont pas très élevées parce que je ne mets pas beaucoup sur WebCampus, je n'ai que quelques modules. Je mets les consignes qui sont très, très high level pour le travail de groupe et je poste 2 ou 3 messages sur l'année [WebCampus]. Donc voilà je pense, je pense que peut-être que mon feedback n'est pas hyper pertinent du coup, mais j'utilise de manière très limitée l'outil et donc je pense que pour le peu que je l'utilise, je crois que ça répond à l'attente parce que voilà, je ne suis pas quelqu'un qui va faire 10000 communications et qui va interpeller sans cesse les étudiants. Donc je leur fous relativement la paix entre guillemets, donc je pense que de ce point de vue-là, ça répond aux attentes [Information]. Mais c'est une bonne question. Je ne sais pas.

Vous allez interviewer des étudiants aussi ou pas ?

C : Je les ai déjà interviewés, donc j'ai fait les étudiants, et maintenant j'interviewe les enseignants.

I : Justement, ce qui serait pas mal, c'est d'avoir aussi du feedback suite à votre travail par rapport à ça, pour nous. Si les étudiants disent : c'est vraiment nul parce qu'on n'a jamais ça ou ça, ou ça c'est bien, ça on aime bien, ça on aime pas. Parce que finalement, nous, on est là à leur service, on n'est pas là pour se faire un nom, pour... on s'en fout en fait. Le but, c'est de délivrer quelque chose de chouette [Empathie] et si on doit s'améliorer ou si on a la possibilité de le faire, autant savoir un peu ce qui plaît, ce qui ne plaît pas [Retours].

C : Mais là, c'est justement le but de de mon travail. De pouvoir remettre les deux en parallèle et de voir si ça concorde.

I : C'est chouette, parce que sur la plateforme WebCampus, j'ai vu qu'il y avait aussi une partie qui était dédiée au feedback sur le cours de la part des élèves [WebCampus]. Et donc j'avais accédé à ça la première année et ici je ne l'ai pas retrouvé donc je sais pas, je suppose que ça a changé de place dans l'interface. Je ne sais pas [Compétence]. Mais ça m'est assez utile ça. Je vois bien ce qui plaît et ce qui ne plaît pas, et donc j'essaie de m'adapter aussi. Moi je suis très nouveau dans le job donc j'ai beaucoup à apprendre aussi, et si j'ai à apprendre, c'est de la part des élèves. J'ai été à l'unif avant, mais ça fait 30 ans, donc entre-temps, les attentes ont un peu évolué, je crois [Retours].

C : D'accord, donc, justement, comme vous parlez un peu du retour sur l'expérience des étudiants, est-ce que vous pensez qu'il y a une différence entre cette année, enfin la première année en présentiel et le distanciel ? Quelle différence voyez-vous au niveau de votre capacité à avoir une vision claire de l'expérience des étudiants ?

I : Alors déjà par rapport à l'année dernière, je n'ai pas retrouvé l'endroit où télécharger le feedback, donc je n'ai pas le feedback. Maintenant je pense que l'expérience étudiant était certainement fort, fort différente. C'est un ressenti, je ne sais pas parce que je n'ai pas eu de retour justement. Mais à mon avis, ça ne devait pas être terrible. L'expérience étudiant de n'avoir que du distanciel, ça a dû être horrible [Général]. Enfin, c'est ce que je crois mais vraiment sur mon cours en particulier, j'aimerais vraiment savoir, mais je ne sais pas. Je n'ai pas de retour [Retours].

C : Est-ce qu'il y a des choses qui pourraient être mises en place pour que lors d'un enseignement à distance justement, vous puissiez avoir une vision plus claire de l'expérience des étudiants ?

I : Oui enfin moi, moi honnêtement, ce que ce que j'aimerais vraiment, c'est que, et peut-être que ça existe et que je ne suis pas renseigné, mais c'est que les étudiants puissent à tout moment, enfin... un espèce de... Je ne sais pas trop expliquer, mais je ne sais pas comment ça se passe d'un point de vue étudiant, mais je trouve que l'université devrait pousser des espèces d'enquêtes, des « survey », comme on appelle ça dans mon boulot, en disant soit par cours, soit par... enfin je ne sais pas où il y a un espèce de feedback systématique qui se fait, parce que je trouve pour les profs, enfin, dans ce cas, il y en a

peut-être qui s'en foutent, des profs, du feedback des étudiants, mais je pense que la majorité d'entre nous se tracasse quand même de savoir si ça plaît, si on peut s'améliorer, quelles sont les attentes... Il y a des attentes du prof parce qu'à la fin on donne une côte, mais aussi les attentes des étudiants. Mais je trouve que les deux doivent un peu être en ligne. Et donc ce qui serait chouette, c'est que ce soit un peu poussé de manière systématique par l'université, vers les étudiants et quand le feedback est connu, que soit après poussé vers les profs, qu'on puisse se dire : « Ah merde, ça, ils n'aiment pas du tout ! » Donc ça oui, ça permet un peu un peu de s'adapter. Après, le prof peut aussi dire moi, ça ne m'intéresse pas de savoir ça, mais je pense que la majorité d'entre nous, on prendrait ça à bord, et on essaierait de s'adapter, pas pour plaire, mais pour que ce soit plus chouette. Je pense que l'expérience elle doit être bien dans les deux sens [Retours].

C : Quand vous dites « de manière systématique », ce serait vraiment tout au long du quadrimestre, pas seulement à la fin, parce que généralement on a quand même les évaluations institutionnelles, mais en fin vraiment de quadrimestre, je pense même après l'examen.

I : Alors je ne sais pas. Là, il faudrait vraiment voir un petit peu. Ça dépend aussi un peu de la culture de l'unif, mais je pense en tout cas que c'est une réflexion qui doit... J'imagine qu'il y a des plateformes où les étudiants parlent à des représentants des professeurs. J'imagine que ça existe, ça devrait peut-être être discuté là, ou alors est-ce que ce serait par cours, quand le cours est terminé, que l'enquête soit envoyée ? Oui, voilà par quadrimestre, peut-être je ne sais pas, je n'ai pas vraiment d'idée sur la question. Si moi j'étais étudiant, je pense que j'aimerais bien avoir ça à la fin du cours, quand le cours est terminé. Donc c'est plus ou moins la fin des quadrimestres finalement, mais dire tiens, tel cours, faut pas trente questions, faut pas que ça dure une demi-heure par cours sinon on s'en sort pas, mais en 5, 6 questions. Et après, on peut élaborer si on veut, mais pouvoir dire : ça j'aime bien, ça j'aime pas, j'aime bien ça, j'aime pas, ou avec une gradation de un à cinq ou quoi. Mais je trouve que chaque cours mériterait d'être, pas évalué, parce que ce n'est pas une évaluation réelle, mais d'avoir un feedback des étudiants, je trouve ça super important [Retours].

C : Je vais passer à la question suivante. Je reviens en arrière du coup : Quels sont les supports d'apprentissage mis à disposition de vos étudiants dans le cadre des cours à distance ? Donc en fait par support d'apprentissage, j'entends vraiment que ce soit des slides, un syllabus, des vidéos, des lectures. Qu'est-ce que vous avez eu l'occasion de mettre à distance, de mettre à disposition donc ?

I : Je n'ai rien changé moi, donc je travaille avec des slides, donc il n'y a pas de syllabus c'est uniquement des slides [Support d'apprentissage]. Donc quand je suis en présentiel, je montre les slides sur l'écran et quand je suis en Teams, j'utilise les mêmes slides, donc ça c'est pas très compliqué. Ce qui change, c'est que quand tu es au cours et que tu vois les étudiants, tu vois à certains moments s'il y a de l'intérêt ou pas, alors quand y a pas d'intérêt particulier, ok, tu passes à la suite et quand tu vois un intérêt particulier ou si on fronce les sourcils ou quoi, parce qu'on ne comprend pas, alors on peut reprendre l'explication ou venir avec d'autres exemples. Ou si on voit que ça prend au niveau des exemples, on peut aller un petit peu plus loin [Interaction]. Mais sinon, d'un point de vue vraiment supports, en ce qui me concerne en tout cas, je n'ai rien changé, je n'ai pas fait de vidéo parce que je me suis dit que ça valait pas la peine parce que j'espérais quand même qu'on reprenne en présentiel l'année qui suit et donc voilà, je n'ai pas pris le temps de faire ça [Format]. En ce qui me concerne en tout cas.

C : Est-ce que vous enregistriez vos cours ?

I : Non, on me l'a demandé et je ne l'ai pas fait, non [Enregistrement].

C : Et selon vous, dans quelle mesure ces supports d'apprentissage rencontraient les attentes des étudiants ?

I : Je crois, que c'est très chiant d'avoir que des slides en tant qu'étudiant, c'est pour ça que j'essaye toujours de venir avec des exemples aussi. Et donc je crois que pour mon cours, de ce point de vue-là,

ça doit être parfois un peu ennuyant, j'en suis bien conscient. C'est pour ça que je vais adapter, je vais essayer d'adapter pour l'année prochaine mon cours et venir avec aussi des vidéos, pas des vidéos de moi parce que...voilà moi je serai là en direct, mais des vidéos un peu pour venir avec de l'information, un peu pour venir nourrir la théorie avec laquelle je viens. Avec des exemples d'ailleurs, entre guillemets, pour montrer un peu comment ça se fait ailleurs. Mais ça, en tant qu'étudiant, enfin moi en tout cas, ça me faisait mourir d'ennui, maintenant je fais le même mais... de n'avoir que des slides, parce qu'on aime bien un peu que ça change, que ce soit un peu plus dynamique. Et donc voilà, j'ai plutôt passé les 2 premières années-là à m'assurer que contenu soit ok. Maintenant, je vais essayer de faire ça un peu plus sympa donc sache, si on parle de mon cours en particulier, je pense que ça ne répond pas aux attentes, pas à 100% en tout cas, des étudiants. Je pense qu'il faut venir avec des choses plus dynamiques. Bon voilà, moi je suis pas, et à mon avis c'est la majorité des profs, on n'est pas dans la mouvance des réseaux sociaux où c'est plus dynamique, où ça bouge plus vite, et cetera. Je pense que ce serait chouette d'avoir des supports un peu différents de cours à cours [Constance], mais oui, si c'est ça les attentes et je n'y répondrai jamais à 100%, ça j'en suis sûr, mais je vais essayer d'adapter et de venir avec des choses plus chouettes en supports [Attrait] [Support d'apprentissage].

C : Alors selon vous, toujours dans le contexte des cours à distance, dans quelle mesure votre intérêt, votre souci pour les besoins individuels des étudiants, rencontrait leurs attentes ?

I : Ça, c'est une bonne question, je m'attends...Ce que j'attends des étudiants...voilà, ils sont grands, on commence à être adulte. Je m'attends à ce moment-là, quand c'est vraiment purement individuel à ce qu'ils s'adressent à moi de manière individuelle [Empathie]. Alors c'est le cas, j'ai eu pas mal de mails ou de personnes qui sont venu me voir après le cours ou qui m'ont contacté autrement pour des questions [Sollicitations]. Et ça d'ailleurs dans les feedbacks par rapport entre guillemets, par rapport à mon cours. Ça, ça a été apprécié : Le fait que j'étais dispo et que je répondais même en dehors des heures. Enfin, peu importe, je suis toujours dispo. Et donc, ça, je crois que j'y réponds le mieux possible [Sollicitations]. Mais à nouveau, on ne le devine pas ça, vraiment les demandes individuelles par rapport au cours ou par rapport à d'autres choses qui sont liées soit au travail de groupe ou à d'autres questions, même pour des jobs futurs et cetera. J'ai eu pas mal de questions comme ça pour faire des stages donc ça je crois que j'y réponds le mieux possible [Sollicitations] mais à nouveau, à chaque interpellation j'ai répondu, mais si il y a des demandes individuelles qui ne sont pas exprimées, évidemment ça, je ne peux pas y répondre [Empathie]. Mais ça, j'essaye d'y répondre parce que je trouve que c'est un peu le rôle des profs. On n'est pas là que pour faire du bla-bla pendant des heures. Le but aussi, c'est si vous avez des questions pour le futur ou des questions, même pas liées au cours, mais par rapport à des jobs ou à certains trucs plus, vraiment très individuels, je trouve que notre rôle principal d'ailleurs c'est peut-être celui-là, c'est de pouvoir y répondre avec notre expérience propre. Et donc ça, je crois que j'ai répondu là où ça a été exprimé en tout cas... Disons que à chaque mail que je reçois ou à chaque intervention, je réponds et j'essaye de trouver des solutions aussi, quand c'est possible en tout cas [Sollicitations] [Efforts].

C : D'accord, donc, vous avez déjà un peu répondu à ma question suivante, je vais quand même la poser au cas où vous voudriez ajouter quelque chose. Selon vous, à nouveau dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure la façon dont vous réagissiez aux questions ou aux demandes de vos étudiants rencontrait leurs attentes, aussi bien au niveau du contenu de vos réponses - que c'était complet - et au niveau de la vitesse à laquelle vous répondiez ?

I : Alors, pendant les cours, honnêtement il y a très peu de questions, donc là j'ai pas vraiment grand-chose à dire. Et c'est justement ce qui éveillent un petit peu mes questionnements par rapport à la manière de donner cours et c'est pour ça que je vais un petit peu adapté pour être sûr que ce soit un petit peu plus interactif [Interaction]. Maintenant là où il y a vraiment pas mal de d'interpellations, c'est enfin, il y a deux deux choses : la première, c'est le travail de groupe. Donc là, au niveau du travail de groupe, c'est quand même beaucoup d'interpellations et donc j'y réponds en groupe ou de manière individuelle

en fonction de la question. Mais il y a aussi beaucoup d'interpellations en dehors, plus liées, enfin, soit parce qu'on s'intéresse à ce boulot-là pour le futur et demander un petit peu, tiens, pour des jobs futurs ou pas. Bon alors, d'autres questions par rapport au contenu ou si je peux donner un peu plus d'informations sur des choses en particulier, donc voilà, tout ça je répète un petit peu ce que j'ai dit sur la question précédente, mais là j'essaie vraiment, même si je dois creuser un petit peu avant de revenir avec une réponse, j'essaie vraiment de donner la réponse la meilleure possible ou j'essaie de mettre les gens en contact avec d'autres personnes que je connais qui peuvent aider. Donc de ce point de vue-là. J'essaie en tout cas, tant que faire se peut, de répondre le mieux possible [Sollicitations].

C : Alors selon vous toujours, dans quelle mesure votre niveau d'engagement à distance rencontrait les attentes de vos étudiants ? Donc en fait par engagement, je veux parler de toutes les choses, tous les engagements pris en début de quadrimestre comme : il y a un horaire bien précis pour donner cours à respecter, il y a un certain contenu qui est annoncé en début, des modalités, et cetera, donc c'est un peu des engagements. Dans quelle mesure alors pensez-vous que ça rencontrait les attentes de vos étudiants ?

I : Alors les engagements ont été respectés, que ce soit en présentiel ou en distanciel, ça ne change rien. Alors savoir si ça répond aux attentes des étudiants, je ne sais pas. J'imagine qu'à partir du moment où l'engagement lui-même est respecté, le contenu a été donné, les dates ont été respectées pour l'ensemble des trucs, sauf une fois que j'ai été malade et donc voilà, ça a été reporté d'une semaine, mais sinon je pense que par rapport à ce que j'ai annoncé, je pense que ça a été respecté. A mon avis, ça devrait être ok de ce point de vue-là [Respect].

C : Est-ce que vous avez peut-être eu des difficultés par rapport au présentiel ? Peut-être à établir des modalités en début de cours et de pouvoir vous y tenir ?

I : Non ça, ça n'a pas eu d'impact. Non, vraiment, la différence, c'est vraiment ça : la présence, l'interaction et cetera, qui étaient différentes. D'un point de vue plus organisationnel ou pour toutes ces modalités-là, ça n'a pas changé grand-chose, non.

C : Alors je passe à ma question suivante : Est-ce que vous pourriez compléter la phrase suivante : Lorsque je donne cours à distance, je suis soucieux du fait que les étudiants qui suivent mon cours ...

I : Reste, pas attentif, parce que l'attention, ça doit se capter, mais reste oui....

Voilà une bonne question !

Ce que j'aimerais, c'est vraiment de pouvoir me dire ok, enfin, « ils sont encore là », « ils sont présents », pas « ils sont intéressés » parce que je ne peux pas forcer les personnes à être intéressées, mais en tout cas ils sont-ils sont toujours au contact de la matière, mais c'est ça qui est horrible en fait, on ne voit et donc on se demande même si on a tout seul en train de parler aussi. Si ils sont partis faire du sport ou quoi ? J'en sais rien. Je ne crois pas, mais donc pour moi c'est vraiment ça, c'est vraiment être soucieux qu'ils sont toujours là, qu'ils sont toujours présents et qu'ils écoutent [Décrochage], et que le cas échéant s'ils ont une question ils sont prêts à la poser [Interaction]. Ça c'est vraiment difficile. À nouveau quand on est en présentiel, on voit si à un moment il y a un truc qui n'est pas compris, ça se voit sur le visage des gens, et donc à ce moment-là, c'est pour ça que des fois j'embraye avec des exemples en plus, je reviens un peu en arrière. Tandis que là, c'est impossible de savoir [Interaction]. Oui, ce que je pense à mon avis, ce dont le prof a besoin, c'est de savoir ça, savoir qu'il est, ce n'est pas de l'ego, ça n'a rien à voir, mais que la matière est écoutée, alors après si elle intéresse ou pas ça, c'est un autre débat. On peut très bien ne pas aimer le cours, mais en tout cas, que la matière soit écoutée pour être comprise, je pense que pour le prof ça c'est important de savoir que l'étudiant est là, tout simplement, mais pas uniquement présent, mais est là, suit, écoute malgré tout et reste vivant derrière son écran [Souci n°1].

C : Et donc, dans quelle mesure pensez-vous que les étudiants ont conscience de vos préoccupations, de votre souci à ce qu'ils écoutent, à ce qu'ils soient présents ?

I : Je pense que l'étudiant sait de manière implicite, il sait plus ou moins ça. Le prof, il vient donner son cours, donc je suppose qu'il imagine que le prof a envie d'être écouté entre guillemets, mais enfin c'est pas vraiment ce que moi j'attends, mais j'exprimais plus ou moins à chaque début de cours, le fait que je commençais comme ça déjà : je voulais savoir si tout le monde allait bien. Bon, évidemment, tout le monde ne dit pas oui, mais voilà, je me souciais de ça, de savoir si c'est ok... N'hésitez pas si vous avez des questions à interrompre. Je répétais ça à chaque fois parce que pour moi c'est important, même si je savais très bien que ça ne serait pas le cas [Interaction]. Donc j'exprimais quand même quelque part le fait que j'étais un peu désolé que ce soit en distanciel et qu'ayant justement un fils qui souffrait de son côté par rapport à ça, je savais très bien que ça pouvait être compliqué pour certains, sûrement moins pour d'autres. Mais OK, on est tous différents mais j'essaie d'exprimer ça lors de la première minute. C'était un peu un calvaire de faire ça devant un écran. Je trouvais ça dommage. Donc voilà, j'essaie de montrer que je compatissais quelque part par rapport à cette situation pour les étudiants, parce que c'est vrai que c'est pas évident. S'accaparer un cours en en distance, c'est plus une question pour eux, à mon avis, c'est plus compliqué. Je me suis souvent mis à la place, parce que moi j'étais à l'unif aussi. Je m'imaginai mal suivre toute une année ou en tout cas une grosse partie de l'année, derrière un écran à écouter un prof [Empathie]. Je trouve que ça aide à décrocher entre guillemets, à décrocher de la matière. Il y a un moment où on peut être simplement attiré par quelque chose d'autre, et puis, même si on est à nouveau là, on perd plus vite le fil je pense, quand on est à distance [Décrochage]. Donc je ne sais pas dans quelle mesure les étudiants étaient conscients, mais en tout cas j'essaie à chaque fois de ré-exprimer ça.

C : Est-ce que vous demandiez de mettre notre caméra ? Peut-être que c'est quelque chose que vous demandiez justement pour voir si les gens suivaient ?

I : Non, parce que je trouve que, mais c'est mon avis, on n'est pas là pour ça, je suis pas là pour vous vérifier. Enfin pour vous surveiller, plutôt, pour vérifier que vous suivez. Vous n'êtes même pas obligés de venir au cours en présentiel, ni en distanciel d'ailleurs, ce n'est pas le but. On ne va pas à l'unif pour ça, on va l'unif pour apprendre à devenir autonomes, à grandir, alors je trouve normal que l'étudiant vienne au cours, maintenant je ne vais jamais sanctionner un étudiant qui ne vient pas, il peut avoir de très bonnes raisons. Donc ce n'est pas le but. Mon but à moi, c'est de venir avec une matière et mon expérience de travail, et d'essayer d'apporter même un tout petit quelque chose à certaines et certains et peut-être même pas à tous. Donc non, c'est quelque chose que je ne ferai jamais. Je suis pas là pour dire : « oh ! toi, tu n'écoutes pas » ou « qu'est-ce que je viens de dire ? » Non, j'ai connu des profs comme ça, à l'unif aussi, mais je trouve ça débile quoi. C'est pas le but. Vous êtes grands. Votre job, c'est d'étudier et de réussir. Mon job, c'est de faire en sorte de vous apprendre quelque chose si possible. Et puis ça se limite à ça. Donc non, ça je ne ferai pas [Décrochage].

C : Et dans quelle mesure pensez-vous que vos étudiants avaient conscience de votre volonté, de vos efforts pour leur venir en aide ? Vous disiez parfois que voilà, quand on vous posait une question, vous faisiez un peu de recherche avant de revenir vers eux pour leur répondre au mieux, est-ce que vous pensez qu'ils avaient conscience de ça ?

I : Je ne sais pas. En tout cas ce que ce que j'ai cru comprendre, c'est mon impression, et j'espère qu'elle est bonne. C'est que les personnes étaient satisfaites après. Quand je n'avais pas la réponse tout de suite, je répondais en disant : je ne sais pas, je me renseigne, je reviens avec les infos dès que je les ai. Et puis dès que je les avais, je les partageais. Et puis soit par mail ça suffisait, ou alors après on se contactait différemment. Donc je ne sais pas, c'est pas non plus le but de faire de la publicité, dire « j'ai cherché 2h après la réponse, donc vous me devez allégeance et respect ! » Ce n'est pas le but, mais je trouve que c'est aussi le boulot du prof de venir avec la meilleure réponse possible qui peut aider. Des fois ce n'est peut-être pas satisfaisant parce qu'on ne sait pas avoir plus d'infos, mais je ne cherche pas de

publicité par rapport à ça et je ne sais pas s'ils étaient conscients de ça. Mais en tout cas, ce qui est sûr, c'est que ça avait l'air d'être satisfaisant dans la plupart des cas. Pour moi, c'est le principal [Efforts].

C : D'accord, est-ce que vous voyez une différence avec le présentiel à ce niveau-là, dans quelle mesure ils ont conscience des efforts que vous faites ? Est-ce que vous pensez qu'il y a un impact du fait d'être en distanciel plutôt qu'en présentiel là-dessus ?

I : Une différence, ça, je ne crois pas. D'un point de vue finalité, je ne crois pas. Par contre, on vient plus facilement nous voir quand on est en présentiel, ne fût-ce qu'après le cours. Souvent, une ou deux personnes viennent poser des questions et donc on a plus de demandes. Ça va du simple au double. J'ai moins de contacts en distanciel par mail, même si j'en ai eu quand même pas mal, mais quand même moins parce qu'il n'y a rien à faire, on ne se connaît pas. L'année dernière, on ne s'est pas connu. Le seul contact, c'était à chaque fois par Teams ou par Mail. C'est quand même différent quand on voit les personnes et qu'on est à 2 mètres l'un de l'autre, et donc ça aide. Peut-être qu'on paraît plus sympa, j'en sais rien. Donc on vient plus nous voir après le cours, j'en sais rien, mais on a quand même moins de contacts malgré tout [Contact humain] [Sollicitations].

C : Ah oui, d'accord.

Je passe à mes questions de synthèse. Donc, selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui contribuent à la qualité perçue des cours à distance par les étudiants ? Donc vraiment toute la synthèse, un peu de toutes les pratiques, les bonnes pratiques pour les enseignants qui contribuent à ce que les étudiants perçoivent positivement la qualité des cours à distance.

I : Alors je pense que la clé, elle réside quasiment comme pour le présentiel je crois. Je pense que la clé, c'est de faire quelque chose d'un peu dynamique, de pas trop monotone. Je pense que moi, je suis assez monotone. D'essayer de rendre ça un peu interactif et sympa, un peu rigolo. A mon avis, un peu d'humour, bon moi j'ai pas beaucoup d'humour mais voilà, c'est comme ça. Et donc je trouve que c'est ce qu'on attend d'un prof qu'il essaie de rendre ça un peu vivant. Je pense que la clé, elle est un peu là. Un bon prof, c'est ça : c'est quelqu'un qui, même si sa matière est super chiant ou super compliquée, je pense que le but c'est de faire passer ça de manière chouette, sympa, interactive et surtout qualitative d'un point de vue explications [Interaction]. Et ça, c'est clairement là qu'on voit que c'est un métier. C'est pas mon job et donc je fais ce que je peux, mais je pense qu'un vrai bon prof dont on se souvient, c'est ça. C'est les seuls profs dont je me souviens vraiment, c'est soit parce qu'ils étaient vraiment super chiant, donc c'est pas positif, soit vraiment c'est parce que c'était fun. Le prof dont je me souviens mieux, c'est un prof d'opto-électronique. Matière horrible, un truc horrible et c'était génial ce cours parce qu'on rigolait bien et que quand il expliquait on comprenait. Son cours, je ne comprenais rien et quand j'étais aux cours, je comprenais et je pense que c'est ça la qualité principale. Je ne sais pas si on sait mettre des vrais mots là-dessus, mais en tout cas, c'est pour moi, c'est ça : il faut que ce soit un peu dynamique, fun, clair... Je sais pas, c'est pas une question facile ça [Attrait].

C : Peut-être au niveau comme vous dites : fun, dynamique. Est-ce que c'est quelque chose qui est encore plus important à distance ?

I : C'est pareil, je dirais. Peu importe, c'est aussi une question de personnalité. La personnalité sur place ou à distance, ça reste la même. Après, c'est l'interface qui change. De présence directe où on voit la personne, c'est peut-être plus sympa, et l'écran, mais au final, ça reste la même personne. Et donc ça, je pense que ça ne change pas grand-chose à priori. Je ne vois pas pourquoi un prof super rigolo ne serait pas rigolo à distance.

C : Non, mais peut-être qu'il trouverait que c'est plus important parce que, par exemple, à distance on a plus de difficultés à rester concentré, qu'il faut d'autant plus faire des efforts, entre guillemets, pour attirer l'attention d'une façon ou d'une autre.

I : Je ne sais pas, mais il y a des techniques, enfin les techniques différentes, parce que quand on est en présentiel, je prends un exemple qui m'arrive à l'esprit. Maintenant on est en présentiel, si on voit que par exemple, l'attention diminue, et cetera, une des techniques connues, c'est de faire un silence. Quand on fait un silence en distanciel, on s'en fout, je veux dire, on entend juste qu'il reparle quoi. Il y a pas de malaise qui s'installe et donc effectivement il faut pouvoir aussi adapter sa manière de faire par rapport à ça. Mais c'est vrai que généralement, si on fait un petit silence de 30 secondes généralement entre guillemets, ce n'est pas une vraie attention, mais les gens se demandent quoi. L'attention entre guillemets, revient vers le prof. En distanciel ça marche pas du tout [Attrait].

C : Moi, je veux dire que ça marchait quand même parfois. J'avoue, il y a un petit silence, malgré que ce soit distance, j'étais quand même un peu mal à l'aise et du coup...

I : Mais un malaise différent parce qu'il n'y a pas de regard et donc c'est pas la même chose. Je ne sais pas si j'ai répondu à cette question-là finalement. Je ne sais pas, à vous de me dire si j'ai répondu ou pas [Attrait].

C : Si, si, mais maintenant j'ai la question inverse à vous poser : selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui nuisent à la qualité perçue des cours à distance par les étudiants ?

I : À mon avis, ça, c'est le côté un peu monotone, monocorde que je crois que moi j'ai, donc sur lequel je vais travailler pour le cours suivant, pour l'année prochaine. A mon avis, ça c'est le pire, et les supports un peu fixes comme j'ai là : un slide, paf ! On voit le slide arriver, on se dit.. parce qu'en distanciel, c'est plus compliqué de venir avec plus d'exemples détaillés de réagir par rapport à un questionnement sur un visage. Donc du coup, le distanciel force plus la monotonie si le support de base est déjà ainsi, si c'est déjà monotone [Support d'apprentissage]. Et donc du coup on reste vraiment dans ce truc-là et donc ça à mon avis, c'est le pire, enfin, si moi j'étais étudiant après 5 minutes, je dors. Je pourrais comprendre que les personnes qui suivent mon cours, voilà je fais mon autocritique, après 10 minutes, se disent : pffff... [Attrait] Parce que, oui, j'ai mes exemples à moi de base, mais je ne viens pas avec d'autres trucs parce qu'il n'y a pas d'interaction du tout. Alors, il peut y avoir des interactions sans question, mais l'interaction se fait parce que je vois bien que ça fait chier ou qu'il y a un truc qu'on ne comprend pas. Alors là je peux un peu plus rentrer dans le sujet ou me dire : Ah oui, tiens, je me souviens d'un truc comme je fais parfois quand je suis en en en présentiel. Je viens avec beaucoup plus d'exemples qu'en distanciel, parce qu'il n'y a pas ça, je ne vois personne et donc finalement, j'ai aussi envie que ça se finisse vite entre guillemets [Rythme] [Interaction]. C'est donc ça vraiment pour moi, ça, c'est le plus important. Je pense que ça, ça nuit beaucoup à la qualité perçue de la part des étudiants, je crois. Et je suis dans le cas, je crois en tout cas.

C : Ma dernière question va peut-être encore vous amener à vous répéter, je suis désolée, mais qui est un peu formulée différemment, donc peut-être que ça va soulever des choses différentes : D'après vous, c'est quoi un cours à distance de qualité ? Quelles sont ses caractéristiques ? Donc peut-être si vous deviez me décrire, voilà le cours à distance de qualité, comment il se donne, quelles sont ses caractéristiques ?

I : Je réfléchis un peu, mais de toute façon je n'ai pas de solution pour ça, mais ça doit être dynamique, dans le sens où à mon avis la meilleure chose à faire, c'est de changer un peu de support, donc l'interface c'est toujours un écran, ça, ça reste pareil, mais si ça devait se reproduire, moi je viendrais avec un slide ou deux et puis venir avec je sais pas moi, une petite vidéo, un petit site, un site internet sur lequel on peut aller. Et puis peut-être uniquement moi, à un moment revenir avec caméra que sur moi, enfin c'est pas parce que je m'en fous qu'on me voit, mais simplement pour changer. À mon avis, ça, ça pourrait déjà aider pour la partie dynamique, alors ça c'est sûrement le premier point. Donc vraiment essayer de casser cette monotonie de passer de slide en slide, parce que il n'y a pas le prof qui bouge parce qu'il n'y a pas le... parce qu'on n'est pas en présentiel tout simplement. Donc ça, je crois qu'il faut casser la monotonie [Support d'apprentissage] [Constance]. La deuxième chose à mon avis, c'est peut-être

d'essayer d'être plus interactif dans le sens où faudrait peut-être oser plus, mais je n'ai pas osé trop le faire : poser plus de questions alors du coup, peut-être dire, il faut le dire au début du cours : je vais poser des questions, je vais essayer de poser des questions et tant que je n'ai pas de réponse, on n'ira pas plus loin. Ce genre de truc. Et comme ça, il faut au moins que quelqu'un se lance. Peut-être aussi cette partie plus interactive, même si c'est compliqué, je dirais : si quelqu'un répond, là, peut-être il allume quand même sa caméra comme ça, on le voit. Et comme ça, on a un peu à un face to face [Interaction]. Alors j'imagine qu'il y a des profs qui vont dire aussi qu'ils vont venir avec un troisième truc en disant : Moi je veux que toutes les caméras soient allumées ! Alors moi, je ne veux pas parce que je trouve que quelque part c'est un peu impudique, dans le sens où je ne veux pas forcer les gens à m'écouter. Je ne veux pas ça, je ne veux pas forcer les gens à venir à mon cours. Je ne veux pas ça et donc voilà j'imagine que ça c'est un élément qui sera poussé par d'autres mais moi ce n'est pas quelque chose que je veux faire [Décrochage]. Donc je dirais ces deux-là : interactivité et plus de dynamisme dans le sens de plus changer les supports. L'écran reste le même mais au final on voit des trucs différents, des background différents et peut être faire plus de pauses. Je ne sais pas, moi je fais 1h, pause, 1h à ce moment-là [Rythme] [Attrait]. Peut-être faire plus différent. Dynamisme sûrement, mais dans ce sens-là, et l'interactivité, ça, ça me paraît bien. Mais pas l'interactivité chiante, où toutes les 3 minutes, on pose une question [Interaction]. Par exemple pour faciliter ça, moi, ce que je ferais, je viendrais avec des slides qui induisent plus ça, qui dirait tiens, un cas, qu'est-ce que vous en pensez ? vous trouvez ça cool, pas cool, c'est bon ? voilà plus dans ce sens-là. Pas dire : qu'est-ce que je viens de dire ? Le slide d'avant, c'est quoi les 3 points ? Des vraies questions quoi. Des trucs plus pour essayer d'amener de l'émulation. C'est facile à dire, mais ça doit être compliqué [Interaction]. De préférences en présentiel !

C : D'accord, est-ce que vous pensez que le format justement de cours comme ça en direct, par rapport à une vidéo qui est enregistrée par le prof de son côté, et qui est ensuite mise en ligne, pour les étudiants, contribue aussi à la qualité de ces cours à distance ?

I : Moi, je ne suis pas très pour les vidéos. Oui, l'avantage de la vidéo, c'est qu'on peut encore la revoir après mais je suis peut-être vieux jeu. Je me mets à la place d'un étudiant, enfin de moi étudiant. Si j'avais vu des vidéos de mon prof. Je ne pense pas que ça aurait aidé plus. Déjà sur une vidéo on ne sait pas poser de questions. Moi je ne suis pas très vidéo pour enregistrer à l'avance parce que je trouve que, c'est peut-être une bête remarque, mais je trouve ça fait un peu fainéant sur ma vidéo et puis après pour les 10 années à venir, ils regardent la vidéo et s'ils ont des questions, ils ont mon GSM. Moi, ça ne me dit rien [Format]. Par contre, je ne dis pas qu'on ne devrait pas évoluer vers des systèmes un peu hybrides où on pourrait se dire par exemple, pour mon cours, ce qui pourrait peut-être être sympa, c'est de se dire : les trois premières séances se font en présentiel. Je donne un chiffre comme ça. Les 2 suivantes, on ferait ça à distance, voilà, ce serait un truc différent. On pourrait peut-être faire un peu les deux, je pourrais peut-être une fois faire une vidéo avec un exemple ou dans mon boulot, une vidéo à mon boulot où je montre ce que je fais, qui pourrait servir de support [Format]. Donc ça, ça pourrait se faire mais des cours uniquement par vidéo, en tous cas pas pour moi [Format].

Alors je dis pas qu'il ne faut pas venir avec des vidéos, mais il faut pas non plus tomber dans l'extrême inverse, sauf que le présentiel c'est, personnellement, ce qu'il y a de mieux parce que ça permet ça, cette interactivité. Alors il y a des profs qui sont pas très interactifs, je suis pas hyper interactif, je sais, mais néanmoins si mes étudiants me posaient plein de questions, je serais super contents. Mais voilà, c'est à moi d'induire ça, mais je trouve que c'est ça qui fait un vrai cours. C'est aussi qu'il faut voir le prof, lui parler, enfin, je trouve ça plus sympa [Interaction]. Mais néanmoins, je suis pas du tout contre l'idée d'avoir une partie en présentiel et une partie en distanciel, donc pour moi ça c'est très bien aussi.

Annexe Q.2.3 - Retranscription de l'interview de l'enseignant C

Interview réalisée le 24 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Enseignant C, l'interviewé

C : Vous enseignez depuis combien de temps ici à l'université ?

I : Depuis septembre 1999.

C : D'accord ? Et vous enseignez dans la faculté des sciences, c'est ça ?

I : Oui c'est ça, donc j'enseigne (...) ²³ en faculté des sciences et j'enseigne aussi pour les secondes années en [nom d'une matière] pour la faculté de médecine.

C : C'est médecine et donc vous m'avez dit au niveau d'enseignement, vous avez uniquement des bacheliers, aussi des masters ?

I : Donc, j'enseigne en bachelier [nom d'une matière] et bachelier [nom d'une matière] puis master, j'enseigne dans 2 masters (...) ²⁴.

C : D'accord. Est-ce que vous pourriez m'expliquer votre degré d'expérience avec les cours à distance ? Donc quand est-ce que ça a commencé ? Combien de cours vous avez eu l'occasion de donner ?

I : Voilà, j'ai commencé ça, 1 an avant le COVID donc, la raison est toute bête, c'est que je fais aussi de la recherche pas que de l'enseignement et j'ai eu un semestre qui, du point de vue de la recherche était vraiment très occupé, j'étais invité à droite, à gauche, à des congrès et je me suis rendu compte que j'allais rater la moitié de mes heures de cours pour un cours de bac 3. Et donc je me suis dit, « essayons » parce que j'avais entendu parler de ça en faculté, essayons de donner le cours sous forme de vidéos et d'organiser la moitié des séances de présentiel mais sous forme de questions réponses sur base des vidéos. Et donc j'ai demandé aux étudiants de préparer des questions sur des morceaux de cours qui avaient été bien définis à l'avance, donc l'étudiant devait venir au cours et avoir pu visionner les vidéos et avoir noté une série de questions et je répondais à toutes les questions, des questions parfois très de détails sur des questions plus larges, expliquer à tout le monde. Je faisais des schémas, je leur montrais des dias. C'était assez positif sur le moment même. Les étudiants, à peu près la moitié, venaient au cours, l'autre moitié ne venaient pas, ça c'est plus ou moins ce qui se passe dans un cours normal on va dire. Et les étudiants se sont plaints, ont remarqué disons que ça leur demandait plus de travail pendant l'année, mais d'un autre côté, ils disaient aussi que c'est du temps qu'ils économisaient sur leur blocus puisqu'ils avaient déjà tout compris au moment où le blocus arrivait. Et puis l'examen est arrivé et c'était pas mieux que d'habitude, quoi. C'était même un peu pire, donc là je me suis dit, « tiens, ce n'est pas optimale ». Et puis le COVID est arrivé et donc là, il a fallu tout faire à distance donc j'ai testé 2 choses différentes, comme beaucoup d'enseignants, des vidéos préenregistrées. Et là, je m'endormais en les faisant, les étudiants s'endormait en les écoutant, donc c'était vraiment horrible [Attrait] [Format]. Et puis l'autre version, c'était évidemment d'enregistrer un cours en live quoi. Et ça c'était plus dynamiques et c'est finalement c'est ça que j'ai gardé, c'est-à-dire que je donnais les cours et ils s'enregistraient avec Teams [Format]. Et puis je les mettais disponible sur WebCampus et ce qui est intéressant, c'est qu'aujourd'hui je donne mes cours en présentiel mais les versions live d'il y a un an ou deux, elles sont sur WebCampus, donc les étudiants qui sont éventuellement malades, pas le COVID mais la grippe, ils

²³ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

²⁴ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

peuvent revoir le cours. Simplement, ils ont trop bu la veille et ils savent pas suivre le cours, ils peuvent quand même se rattraper quoi [\[Accessibilité\]](#). Et donc je trouve que ça en termes de service à l'étudiant, c'est une bonne chose, c'est pas optimal mais en tant qu'appoint c'est vraiment pas mal [\[Enregistrement\]](#).

C : D'accord et donc, cette année, vous n'avez plus que fait du présentiel avec ces enregistrements là à côté alors ?

I : Exactement.

C : D'accord et donc vous m'avez dit avant le COVID, si j'ai bien compris, au début c'était des vidéos préenregistrées et que vous mettiez en ligne ? Ce n'était pas du live enregistré.

I : Ah non, ça c'est des vidéos que j'avais faites avec le centre audiovisuel, je sais plus comment ça s'appelle maintenant. Avant, c'était le service audiovisuel que ça s'appelait le SAVE. Maintenant je sais plus comment il s'appelle, c'est ici, en fac de médecine, au Rez-De-Chaussée, ils ont 2 étages là et ils ont des studios d'enregistrement. Et en fait, j'avais tout fait là-bas, c'était très pro. Ça a pris beaucoup de temps à peu près 3 mois, à raison d'une ou 2 fois par semaine. Donc j'ai vraiment investi beaucoup de temps-là dedans et au bout du compte, je ne suis pas sûr que c'était une super bonne idée, quoi.

C : D'accord et donc le type de cours que vous donniez à distance, c'était toujours des cours, on peut dire théoriques uniquement ?

I : Oui oui. Voilà donc, par exemple, il y avait certains aspects pratiques. Là, je les trouvais sur YouTube, en fait des gens qui présentait des manip certaines en tout cas j'ai pu faire comme ça [\[Support d'apprentissage\]](#).

C : Quelle est votre opinion finalement ? Votre opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?

I : Mon opinion, c'est que les cours à distance, ça, je pense qu'il faut les faire quand ça s'avère utile, soit parce que les étudiants peuvent pas être tous physiquement présents, soit parce que le prof peut pas être là, ça peut arriver aussi. Mais dans la mesure où le prof, les étudiants peuvent être présents, je trouve que le présentiel est à privilégier [\[Général\]](#) mais que le fait d'avoir un cours enregistré en vidéo comme plan B, on va dire ça, c'est vraiment un plus. Donc, avoir le cours à distance en vidéo, qui est disponible pour l'étudiant, l'étudiante, qui peut pas être là pour une raison x ou y. Là, par contre je trouve que c'est vraiment un plus [\[Support d'apprentissage\]](#).

C : Du coup, là vous me citer certains avantages, désavantages, est-ce que vous pourriez me dire quels sont finalement la liste des avantages pour vous que les cours à distance présentent pour vous et pour vos étudiants également ?

I : Par cours à distance, vous signifiez des vidéos préenregistrées ou bien un cours qui est donné en temps réel ?

C : Les deux, tant que ça n'est pas sur le site de l'université en classe, ça peut aussi être à distance sur Teams.

I : Je crois que l'étudiant dans un cours à distance, il est beaucoup plus, beaucoup plus vite distrait. Je vois bien toutes les réunions auxquelles j'ai participé à distance, je suis occupé à faire autre chose en même temps. Je fais mes emails, je réponds aux messages, j'écris une petite note. Enfin, je ne suis pas entièrement dans la réunion. Et je crois que les étudiants, c'est la même chose. D'ailleurs, quand je donnais cours à distance et que certains avaient leur caméra allumée, je voyais en fait qu'ils étaient occupés à discuter entre eux, quoi, ils n'étaient pas attentifs alors qu'au cours une fois que le prof est là, c'est difficile de discuter avec son voisin, quoi, je veux dire, il y en a qui essaye, mais en général, je leur dis quoi donc, surtout si ils distraient leur entourage. Donc je pense qu'un étudiant est plus attentif à un cours en présentiel et donc là c'est un désavantage des cours à distance. C'est que l'étudiant n'est pas vraiment dedans et donc comme il est pas dedans, il doit revoir et encore une fois et encore une fois

et donc ça prend un temps de fou au bout du compte quoi. Parce que l'étudiant est pas concentré en réalité. Ça, je pense être un désavantage du distanciel [Attrait] [Décrochage]. L'avantage du distanciel, c'est qu'il y a des étudiants qui n'ont pas encore un rythme, qui est un rythme normal de se lever le matin tôt et d'aller dormir pas trop tard. Il y a des étudiants qui ne savent pas gérer le sommeil, quoi, qui se lève à 9h, 10h le matin, qui vont dormir à 1h du matin. Ben ces étudiants-là, ils sont désavantagés avec les cours en présentiel en fait et donc le fait de pouvoir les suivre un peu quand ils veulent, quand ils se sentent le plus réceptifs, je crois que c'est un avantage des cours à distance, c'est que le fait que s'ils sont enregistrés, qu'ils peuvent le réécouter, ils le réécoutent quand ça les arrange en fait. Donc ça pour moi c'est un gros avantage des cours à distance [Gestion du temps].

C : D'accord, alors, là, vous me parlez davantage pour vos étudiants, est-ce que je peux aussi vous demander les avantages qu'ils ont pour vous ? Enfin, vous m'avez parlé oui, donc concilier déjà la recherche avec vos cours.

I : Souvent, on épargne les problèmes techniques des auditoriums. Le projecteur ne fonctionne pas. Le micro a été volé. Toutes ces trucs-là qui nous pourrissent la vie. Tout le semestre. Des bêtises mais les étudiants ne se rendent pas compte. Mais quand on arrive dans l'auditorium, et qu'il n'y a plus de micro qu'on téléphone chez l'opérateur et qui nous dit : je n'en remettra pas parce qu'ils ont été volé et que la faculté n'a rien fait et c'est toi qui paye les pots cassés, c'est toujours le prof, et les étudiants, quoi donc ça c'est vraiment barbant quoi. Et avec le cours à distance, une fois qu'on maîtrise l'outil Teams, on peut avoir d'autres problèmes, à part l'ordi qui plante, ce qui arrive aussi en présentiel, donc avec le distanciel, on évite quand même partie des problèmes associés aux auditoriums [Equipement enseignant]. Moi, je crois que pour la prof, c'est quand même plus intéressant de voir l'étudiant qui réagit au moment où on donne le cours, alors ça c'est très théorique parce que très souvent moi je trouve que les étudiants ils ont l'air d'être ailleurs, même s'ils sont présents. Il n'y a quand même pas toujours une réaction qui se voit sur leur visage, en tout cas dans les grands groupes et surtout que les étudiants prennent l'habitude de se mettre le plus loin possible du prof, alors là, évidemment, on ne les voit plus très bien. Mais sinon, c'est quand même un avantage dans des groupes de 40 étudiants à peu près, là, on est plus au contact et j'ai l'impression que l'étudiant est plus ouvert à poser des questions une fois qu'on est en présentiel [Interaction]. Et donc on sent qu'il y a une relation un peu plus normale inter-humaine qui se fait en présentiel et qui est très très difficile à faire en distanciel je trouve [Contact humain].

C : D'accord, vous avez constaté, vous particulièrement, qu'on vous posait moins de questions pendant les cours à distance ?

I : Oui beaucoup moins de questions. C'est parfois difficile de comparer parce que et les bac 2 de [nom d'une matière] par exemple, j'ai jamais une question quoi [Interaction]. C'est seulement quand je leur botte le cul, je leur ai dit « écoutez, c'est pas possible quoi ? Vous ne pouvez pas me dire que vous avez compris ça du premier coup ? Et puis ils sont tous là ». Avec une vidéo, ça suffirait quoi. Enfin, c'est bon, voilà quoi, mais ça dépend fort d'une année à l'autre, mais il y a des soucis d'une section à l'autre, les bac2 de [nom d'une matière] c'est incroyable, ils ne sont pas très interactifs, quoi.

C : D'accord, oui, ça ne dépend pas uniquement du distanciel, ça dépend aussi des étudiants.

I : Exactement.

C : Euh alors ma question suivante c'est, selon vous, qu'attendent les étudiants d'un cours à distance suivi à l'université de Namur ?

I : Qu'on leur explique la matière, clairement et qu'ils aient la capacité de comprendre après avoir entendu, regardé la vidéo quoi. Donc je pense que c'est ça qui est important pour eux, que ça soit bien illustré, que ce soit dynamique, que ça suscite leur intérêt, pas pour tous, parce qu'il y en a qui ont déjà rien que avec le titre du cours, ils sont convaincus que ça ne les intéressera pas. Donc voilà, pour eux, on ne sait rien faire. Je pense que l'étudiant attend qu'on lui explique bien la matière qu'elle soit donnée

de façon intéressante, dynamique. Et c'est difficile puisqu'ils ne sont pas là. Donc pour le prof, c'est difficile d'être dynamique, passionnant, si il n'y a personne devant lui, donc je pense que c'est un peu comme jouer une pièce de théâtre avec personne dans la salle quoi. C'est possible, mais ça n'a pas beaucoup d'intérêt [Attrait]. Donc je pense que l'étudiant il attend ça, qu'on lui délivre une matière et des concepts même compliqués de façon intelligible pour lui ou pour elle [Difficulté].

C : D'accord et quand vous dites « enseigner de manière dynamique », est-ce que vous avez quelque chose en particulier en tête ?

I : Oui, ça veut dire qu'on les fait réagir, on leur raconte une anecdote pour éveiller leur intérêt. Moi toutes les anecdotes que je raconte au cours et qui décoorent le cours, quelque part le rendre un peu plus vivant, humain, tout ça, mais en vidéo, j'en dis aucune parce qu'on ne raconte pas une blague à quelqu'un qui n'est pas là. On ne raconte pas une blague dans une vidéo quoi, je veux dire à part les Youtubeurs quoi, mais moi je suis pas un Youtubeur, je suis prof quoi donc, en termes d'interactions avec l'étudiant, c'est très différent, quoi. Et donc voilà, je crois que c'est difficile en réalité de susciter l'attention de l'étudiant quand il n'est pas là [Attrait].

C : D'accord, donc dans une vidéo, c'est difficile de parler à un mur. Est-ce que vous parlez aussi des cours qui sont donnés en live, en direct via Teams ?

I : Oui, c'est plus compliqué, c'est déjà mieux mais ce n'est pas encore aussi vivant et interactif qu'un auditoire [Attrait] [Interaction].

C : Alors je regarde ma question suivante, oui, c'est quelles sont les plateformes dont vous avez fait usage dans le cadre des cours à distance ? Vraiment toutes les plateformes, que ce soit des plateformes pour faire des quiz, pour communiquer avec les étudiants, pour mettre du contenu en ligne.

I : Donc j'ai utilisé Teams pour les cours et enregistrer les cours pendant le COVID. J'ai utilisé Wooclap pour faire des enquêtes après des morceaux de chapitres ou des choses comme ça que j'avais préparé à l'avance et aussi pour recueillir leurs impressions, par exemple, je leur demandais « tiens, dans ce chapitre, quel concept pour vous a été le plus compliqué ? ». Et donc, moi ça me permet de réaliser peut-être quelque chose que je n'ai pas bien expliquée, sur lequel je veux revenir [Wooclap]. Donc voilà, WebCampus, évidemment, où je peux mettre des vidéos, animations, des liens vers YouTube, ou ce genre de choses [Support de cours] [WebCampus]. Alors mon tout premier cours à distance, lui, je l'avais enregistré au SAVE, mais je ne sais pas du tout ce qu'ils ont utilisés comme outil pour assembler les vidéos quoi. Ça, c'est un technicien qui était là et qui l'a fait pour moi.

C : Oui, mais ils étaient postés sur WebCampus, je suppose ?

I : Oui

C : Selon vous, dans quelle mesure le design et les fonctionnalités de ces plateformes, donc Teams WebCampus, Wooclap ont rencontré les attentes de vos étudiants ?

I : Je crois que Wooclap, il est surtout là pour garder l'étudiant en contact, ce qui est plus difficile dans tout ce qui se passe à distance. Et donc Wooclap prend plus d'importance en réalité, toutes les enquêtes, un faux QCM en fait, je prends des questions d'examen et je leur mets pour qu'ils voient le type de questions qu'ils ont, le type de réponse. Donc ça en général ça éveille leur intérêt et donc ça me permet de les garder un petit peu au contact. Ça, c'était quand même chouette [Wooclap] [Attrait]. Dans Teams, le fait de pouvoir lever la main, poser des questions, ça fonctionnait bien aussi, le chat aussi. Je leur disais de poser des questions dans le chat, ça, ça marchait pas mal en réalité, les questions dans les chats, je crois qu'il y a des étudiants qui, en fait, au cours n'aurait peut-être pas levé la main pour poser une question, mais dans le chat, il le faisait parce qu'ils sont habitués avec WhatsApp, je sais pas quoi, Messenger et compagnie de poser des questions en une phrase [Teams]. Et donc là, je pense qu'il y a des étudiants qui ont osé poser des questions et qu'ils ne l'auraient peut-être pas fait si ils avaient été

dans un auditoire donc la fonctionnalité du chat c'était vraiment bien. Le fait de pouvoir lever la main [Interaction]. Alors, ce qui est par contre très décevant, c'est que beaucoup d'étudiants ont éteints leur caméra pendant les cours, donc ça m'est arrivé de donner les cours avec en théorie ils sont 13 étudiants, en pratiques 25 et qui ont leur caméra allumée, 5 ou 6 quoi donc ça veut dire que si il y en a 20 qui sont là, caméra éteinte qui jouent peut-être à la PS4 à côté quoi je dis je ne sais pas ce qu'ils font. Moi je trouve ça un peu bizarre [Interaction].

C : Vous ne leur avez peut-être pas demandé spécifiquement d'allumer leur caméra ?

I : Si je leur ai demandé une fois ou deux, et puis quand j'ai vu qu'il ne le faisait de toute façon pas, j'ai arrêté de le demander. Donc je me suis dit, je vais les mettre mal à l'aise pour rien et puis de toute façon, ils ne vont pas le faire [Interaction]. C'était toujours les mêmes qui allument leur caméra, c'est en général ceux qui posent des questions [Interaction].

C : Et au niveau de WebCampus, dans quelle mesure vous pensez que le design et les fonctionnalités de WebCampus répondaient aux attentes des étudiants à distance ?

I : Je pense, parce qu'ils avaient les diapos, ils avaient les vidéos. Ils ont eu des tests aussi. Non, je vois pas ce qu'on pourrait leur mettre de plus, en fait [Support d'apprentissage]. Et en plus je crois que j'utilise peut-être 4% de ce que WebCampus offre parce qu'il y a un tas de choses qu'on n'utilise pas, notamment parce que on n'a pas énormément le temps hein je ne sais pas combien de cours j'ai mais une douzaine de cours différents, plus le labo plus toutes les commissions de bureau de faculté. En fait, le temps disponible pour préparer de nouveaux cours, des nouveaux supports de cours, c'est honteux de dire ça, mais c'est la vérité, il est très limité [Support de cours]. Donc si j'ai du temps que je peux dégager, je préfère le dégager pour mettre du fond que d'apprendre des trucs de forme qui je suis pas sûr qu'ils vont vraiment améliorer les choses quoi donc je préfère me concentrer sur le fond que sur les fonctionnalités de WebCampus ou de Teams ou de je sais pas quoi [Compétence] [WebCampus] [Temps].

C : D'accord donc là ma question suivante, c'était justement de savoir dans quelle mesure votre utilisation de ces plateformes répondait aux attentes de vos étudiants ? Vous avez répondu quand même assez bien pour WebCampus. Pour Teams, dans quelle mesure vous pensez que la façon dont vous l'utilisiez par rapport aux fonctionnalités qu'il y a répondait à leurs attentes ?

I : A partir du moment où ils peuvent lever la main s'ils ont une question ou utiliser le chat, pour moi, ce sont les 2 fonctionnalités les plus intéressantes qui permettent à l'étudiant d'avoir quand même un petit peu d'interactivité [Interactivité]. Moi ça, ce sont les fonctionnalités qui me paraissaient les plus intéressantes dans Teams. De temps en temps, on fait une petite enquête aussi ou les gens lèvent la main [Teams]. Je leur ai demandé une fois pendant le confinement, je leur disais, j'avais 2h de cours, je faisais 1/4 d'heure de pause au milieu [Rythme] et je leur demandais de passer 10 minutes dehors pour s'oxygéner parce que sinon ils restent à l'intérieur, ils vont sur leur gsm, ils reprennent mais finalement ils sont toujours au même truc donc je leur demandais d'aller dehors. Et puis ce que j'ai fait aussi, c'est leur demander de revenir avec quelque chose de rouge, donc ils mettaient une écharpe rouge ou une chemise rouge, un t-shirt rouge, un pull rouge simplement pour les obliger à faire quelque chose, quoi, et faire autre chose, pas rester devant l'écran ou quoi en fait [Empathie]. Et alors, ça, c'est toujours dans le but de les maintenir attentifs. Pas nécessairement sur la matière, mais sur le cours au moins de l'activité et de l'apprentissage, quoi, des trucs que j'ai appris avec ma femme en fait [Attrait].

C : Je souris parce que justement il y a un étudiant que j'ai interrogé et qui m'a parlé justement d'un professeur qui demandait d'amener un objet d'une couleur. Et que justement, ça m'avait marqué, j'ai trouvé ça amusant.

I : Justement, ce que je veux c'est que l'étudiant se dise « je ne me suis pas emmerdé au cours » quoi, « j'ai passé un bon moment », « j'ai appris des choses nouvelles et c'était rigolo, c'était chouette » quoi.

C'est pour ça que je mets des anecdotes et que je me demande d'aller chercher un truc quand on est en distance, c'est pour garder leur attention [Attrait].

C : Je reviens sur quelque chose que vous avez dit tout à l'heure parce que l'idée m'est revenue, vous avez parlé à un moment que vous posiez des questions pour avoir des retours aussi via Wooclap. Est-ce que c'était uniquement des questions sur la matière pour savoir quel point était problématique ou c'était aussi des questions sur le cours, pour savoir « est-ce que ça vous convient, la façon dont on donne cours » ?

I : Non ça je n'ai pas fait mais j'ai posé des questions en dehors du cours par exemple, je leur ai demandé « quel est votre pire cours en pharmacie ? ». Donc là, ils répondaient, il y avait pas mal de consensus d'ailleurs, mais c'était intéressant pour moi, j'ai gardé ça pour moi [Retours]. Évidemment, je me souviens plus d'ailleurs de toutes les réponses, mais vraiment une chose pour essayer de leur aérer un petit peu l'esprit, pour que ce ne soit pas que de la matière. Et donc et de nouveau l'idée c'est de garder l'attention de l'étudiant en lui parlant d'autre chose pendant 2,3 ou 4 minutes, c'est pas grave si on a perdu quelques minutes, mais par contre si on perd l'étudiant pendant 20 minutes parce qu'il y a la tête ailleurs, là, c'est vraiment perdu quoi donc voilà et puis en plus si ils s'emmerdent, la semaine suivante, il n'aura pas envie d'être là et donc il ne viendra plus [Attrait] et puis quand ce sera le mois de mai qui sera en blocus, il se dira, « merde, je comprends plus rien quoi » [Décrochage]. C'est normal, il a pas été en cours, elle a pas été au cours et donc ces étudiants-là n'arrivent pas à rattraper le retard et c'est un peu la cata. Donc perdre un peu de temps sur des choses frivoles, ça permet en fait de les garder au contact [Rythme]. Ça, c'est très théorique parce qu'en pratique, ça fonctionne pour seulement une fraction l'auditoire.

C : Oui, j'ai quand même eu du coup des retours positifs des étudiants avec ce genre de petites choses faites par les professeurs pour essayer d'attirer leur attention et qui finalement fonctionnait quand même.

I : Allez c'est bien.

C : Je voulais savoir quels sont les supports d'apprentissage que vous mettiez à disposition de vos étudiants dans le cadre des cours à distance ? Par supports d'apprentissage donc vraiment syllabus, slides, vidéos, lectures ?

I : Alors moi je fonctionne avec des présentations PowerPoint qui sont transformées en PDF et qui sont disponibles pour l'étudiant. J'échange, je modifie un petit peu chaque année, mais ils ont ceux de l'année précédente et quand j'ai fini un chapitre, je le mets à jour, je le remets sur le WebCampus [Support d'apprentissage]. Disons les vidéos comme on a dit tantôt et les vidéos de l'année avant ou de l'année prochaine si on est encore 2 ans en arrière mais voilà, ils ont des vidéos. Le problème des vidéos, c'est qu'on doit les mettre à jour et ça je sais pas comment je vais faire d'ici un an ou deux [Support d'apprentissage]. Oui, pas de syllabi, parce que la matière change trop vite. Si je fais un syllabus et que dans 3 ans il est périmé, je veux dire, ça m'arrive souvent de retirer un chapitre parce que j'ai raconté beaucoup de matières dans un autre. Donc je réarrange tout. Si j'avais un syllabus, ce serait infernal quoi. Donc je travaille avec des bouquins de référence et je ne me sers pas de tout le bouquin, mais de certains chapitres, de certaines illustrations, mais j'essaye d'avoir deux bouquins de référence puisque j'ai des cours en commun donc c'est [nom d'un cours] pour les [« étudiants dans une matière »], c'est [nom d'un cours] pour les pour les [étudiants d'une matière] mais j'ai un bouquin de référence pour les deux. En [nom d'un cours], on s'est arrangé avec différents profs pour avoir un seul bouquin de référence et ces bouquins sont à la BUMP, mais la version PDF, je crois qu'on peut pas la distribuer aux étudiants donc, je crois qu'on peut pas la mettre sur le WebCampus quoi. Ça serait quand même assez illégal, mais je préfère travailler avec des bouquins de référence qui ont été relus par les experts où il n'y a pas d'erreur parce que moi, je me souviens, quand j'étais étudiant les syllabi des profs, pour moi, c'était incompréhensible. C'était chaque phrase pouvait être interprété de plusieurs manières. Je trouvais que c'était en général très mal foutu. Donc bon voilà, on ne le dit pas au prof pour ne pas les vexer mais

moi, j'étais assez déçu de la qualité des syllabi qu'on avait ici à l'UNamur. J'en profite pour ne pas faire la même chose [Support d'apprentissage]. Par contre les bouquins en général maintenant avec tous les supports qui sont à côté, c'est en général bien fait et ça a été revu [Support d'apprentissage]. Tandis qu'un prof qui fait son syllabus tout seul ici à Namur, ce n'est relu que par lui ou par elle [Support d'apprentissage].

C : Ouais, et au niveau du type de support d'apprentissage mis à disposition, quelle différence existe-t-il entre présentiel et distanciel ?

I : Les supports de cours qui sont mis à disposition de l'étudiant en présentiel et en distance sont les mêmes [Support d'apprentissage]. Donc, il y a juste que une fois que le cours est donné en présentiel, ils ont tous les supports de cours aussi, notamment les vidéos qui leur permettent de rattraper du retard et donc ils ont plus de supports en réalité, une fois que le cours est donné en présentiel parce que potentiellement il est donné deux fois. Et quand il n'a pas compris une notion, il relit ses notes, quand il ne comprend pas ce que c'est qu'une [concept du cours], il peut retourner à la vidéo et il peut les voir quoi.

C : D'accord, je pose la question parce que j'ai eu certains étudiants qui m'avaient parlé qu'à distance, il y avait certains professeurs qui mettaient plus de contenu du fait qu'ils étaient à distance sur WebCampus.

I : Non, ça se fait pas parce que je trouve qu'il n'y a pas de raison qu'un étudiant d'une année X ait plus de matière que l'étudiant d'une année X + 1 ou X - 1. Il faut quand même garder une certaine homogénéité d'une année à l'autre, dans la quantité de matière, mais effectivement j'ai entendu ça aussi que certains de mes collègues qui en avaient profité pour donner plus de matière ou de dire « ça, vous verrez en vidéo », je trouve que c'est pas correct. Moi, ça m'est arrivé l'année passée, je pense, j'avais un cours avec des étudiants très interactifs, ils posaient beaucoup de questions donc je passais beaucoup de temps à répondre à leurs questions et donc il y a un chapitre que j'ai éliminé en disant mais ça, on n'a plus le temps de le voir, c'est pas grave je considère que c'est moins important que le reste. Je préfère voir moins avec vous, mais que ce soit plus attractif et que ce soit plus riche, plutôt que d'essayer à tout prix de voir toutes les matières que j'avais prévues [Respect]. Donc, je me suis dit, ça va être chouette du coup à l'examen ils vont cartonner quoi. Et non en fait non, ils étaient très interactifs au cours mais pour étudier, pour une session, et j'ai eu je crois entre 1/3 et la moitié de gens qui ne se sont pas présentés qui n'ont même pas essayé de répondre aux questions en troisième année ça [Interaction].

C : Oui, surprenant.

I : Mais je comprends pas. Alors que au cour, ils étaient super quoi, interactifs et tout, et en fait probablement si il y avait 1/4 des étudiants 1/3 qui posaient des questions, mais une fois qu'il s'agit d'être en bloc, de passer des heures. Moi, mon fils, maintenant, je me rends compte qu'il ne sait pas se concentrer quoi et se dire, nous on bossait, je sais pas 12 à 14h par jour et c'était normal quoi. Mais ici j'ai l'impression que c'est inimaginable quoi. Je sais pas ce que vous vous faites, mais j'ai l'impression que les choses ont changé. Peut-être que c'est beaucoup plus équilibré maintenant qu'avant, hein je dis pas mais le niveau d'exigence c'est quand même plus ou moins le même, j'ai l'impression mais du coup ça devient compliqué [Gestion du temps].

C : Non mais c'est ça qui m'intéresse, ce sont vos impressions en tant qu'enseignant. Selon vous, dans quelle mesure ces supports d'apprentissage que vous mettiez à leur disposition, rencontraient leurs attentes ? Est-ce qu'ils auraient souhaité quelque chose de plus ?

I : J'ai eu aucun écho d'étudiants qui me demandaient de mettre autre chose. Je crois, visiblement qu'ils s'en sortent avec ce qui est disponible [Support d'apprentissage]. J'ai eu de temps en temps un étudiant qui me demandait un syllabus, j'ai essayé de la convaincre que ce n'était pas une bonne idée [Demande]. Je dois dire que le fait qu'il y ait des vidéos, ça compense un petit peu l'absence de syllabus quoi

puisqu'ils peuvent, la matière, se la faire réexpliquer. Et puis souvent je fais aussi, surtout en fin de semestre, des séances de questions-réponses, je crois qu'ils s'en sortent. J'ai l'impression, en tout cas, ils peuvent s'en sortir [Interaction]. En fait, j'ai l'impression qu'avec le temps, il y a un groupe de bons étudiants, eux, quoi qu'il arrive, ils vont bien se débrouiller et puis il y en a de toute façon qui sont perdus. Voilà. Et puis au milieu, et c'est là que ça se joue quoi en fait, mais peut-être oui, je sais pas, à part syllabus qui pour moi n'est pas une bonne idée, je vois pas très bien ce que je pourrais faire d'autre en fait [Support d'apprentissage].

C : Donc, les vidéos l'année passée donc vous étiez à distance, est-ce que les étudiants avaient quand même les vidéos de l'année encore d'avant que vous aviez faites ?

I : Ouais, bien sûr.

C : Déjà à distance, ils avaient ce double.

I : Ouais tout à fait.

C : Oui, d'accord. Alors selon vous, toujours de nouveau dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure votre intérêt, votre souci pour les besoins individuels des étudiants ont rencontré leurs attentes ?

I : Moi je trouve que du point de vue relationnel, on va dire, l'enseignement à distance, c'est problématique parce qu'on on perd beaucoup de cette capacité d'interaction, pas pour tous les groupes mais pour certains groupes, ils perdent beaucoup avec le distanciel. Essayer d'avoir cet aspect-là à distance, c'est très difficile et je crois que les étudiants le ressentent mais c'est difficile d'y faire quelque chose quoi. Essayer avec des petits trucs comme j'ai expliqué tantôt, le tout est d'essayer de garder leur intérêt, mais on perd quand même quelque chose [Interaction].

C : Ma question suivante : selon vous, toujours dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure la façon dont vous réagissiez aux questions, aux demandes des étudiants, rencontrait leurs attentes ? Par réagir, je veux dire, est-ce que vous donnez des réponses bien complètes, le temps que vous preniez pour répondre à leur demande.

I : J'ai le sentiment qu'ils étaient plutôt contents qu'on prenne le temps de répondre à leurs questions. Je n'ai laissé aucune question en rade dans le chat et tout ça, même s'il fallait remonter, je le faisais et je crois qu'ils étaient contents à la fin des cours. Ils remerciaient du fait qu'on est passé du temps à répondre à leurs questions, donc je crois que ça c'était apprécié [Interaction]. Je pense qu'il y a certains groupes comme les [étudiants d'une matière] par exemple, où j'avais plus de questions en ligne qu'en présentiel [Interaction].

C : Certains étudiants m'ont dit qu'il y a vraiment les deux, il y en a certains qui disaient qu'il n'y avait pas du tout d'interaction dans leur cours, personne n'osait poser de questions, il y en a d'autres qui m'ont dit qu'au final, ça aidait parce que, comme on n'avait pas le regard des autres sur soi, quand on posait une question, c'était plus facile.

I : Moi, je suis certain de ça. Il y a des étudiants qui n'auraient jamais osé lever la main dans un auditoire de 100 étudiants, mais qui posaient une question dans un chat pour pouvoir relire sa question, corriger les erreurs, des fautes d'orthographe et puis il la poster, ça c'était accessible pour eux. Alors que lever la main dans un auditoire, il ne l'aurait pas fait. Ça, c'est vraiment un avantage de l'enseignement en ligne [Interaction].

C : Au niveau aussi des mails, il y a certains étudiants qui ont trouvé que les enseignants étaient débordés et qui ne savaient pas toujours répondre à leurs e-mails, c'est vrai que c'est plus le contexte du COVID, forcément pour la faculté de médecine, c'était plus compliqué. Est-ce que vous pensez que vous avez su répondre à leurs attentes ?

I : J'ai essayé en tout cas, mais il faut comprendre qu'il y a certaines questions qui sont très précises et c'est très facile d'y répondre par mail mais y en a d'autres, ils demandent en gros de réexpliquer la moitié d'un chapitre et ça, c'est pas raisonnable quoi, je veux dire, ils posent quatre questions et on comprend qu'avec les quatre questions en fait, ils n'ont rien compris quoi, alors cette question-là, ça c'est vraiment difficile quoi parce qu'il faudrait écrire des pages et des pages pour leur répondre et ça, j'ai pas le temps mais la plupart du temps, j'ai des questions relativement précise, et là, je prends le temps de répondre mais ça me prend beaucoup, beaucoup de temps [Sollicitations] [Temps]. D'ailleurs, cette année-ci, par exemple en [nom d'une matière], je leur ai dit, écoutez, je fais une séance de questions-réponses le 11 mai parce que la semaine qui précède l'examen, je suis dans un congrès, donc je ne saurais pas répondre à vos questions donc, posez vos questions maintenant je dis ça une semaine en avance, mais comme ils sont 30 sur 100 en auditoires dont 5 qui se barrent à l'inter-cours. Je ne suis pas sûr qu'ils aient tous entendu.

C : Dans quelle mesure votre niveau d'engagement à distance rencontrait les attentes de vos étudiants ? Alors je vais préciser ce que je veux dire par engagement. C'est tout ce qui est un peu les engagements que vous prenez en début de quadrimestre, donc par exemple, il y a un horaire et on s'engage à le respecter, il y a peut-être une matière que vous annoncez qui va être vue, un rythme, des modalités d'examen, de cours. Dans quelle mesure pensez-vous avoir rencontré les attentes des étudiants ?

I : Disons que les engagements que je prends, c'est-à-dire « comment va se dérouler les cours ? », « qu'est-ce qu'ils auront comme support ? », « est-ce qu'on va faire des petites enquêtes sur Wooclap ? », « est-ce qu'on va avoir des séances de questions-réponses ? ». J'essaie de définir un maximum de choses au début et je respecte tout ce que j'ai dit sauf si comme je l'ai eu une fois en troisième bachelier en [nom d'une matière], ils posaient tellement de questions, que j'ai dû laisser tomber tout un chapitre, là je n'ai pas respecté un engagement que j'avais pris en terme de matière, mais c'est moi qui a posé un choix à ce moment-là et voilà, j'ai décidé que là je me dédis dans l'engagement que j'avais pris, mais je pense que c'est au bénéfice de l'étudiant et de l'enseignement [Respect]. Donc voilà, mais en général je respecte ce que j'ai dit enfin oui, et souvent, je les informe dès le premier cours de comment va se dérouler l'examen et je respecte ça [Engagement].

C : D'accord, est ce que l'enseignement à distance, a pu avoir un impact là-dessus, peut-être que les modalités ont dû changer en cours de de quadrimestre ?

I : Non pas vraiment, non, mais par contre, quand on a commencé l'enseignement à distance, on ne savait pas du tout comment ça allait se passer. C'était difficile d'abord, on était en cours de semestre, puis c'était difficile de s'engager sur un futur que nous même nous ne connaissions pas. La 2e année du COVID, c'était un peu plus simple parce que là on avait déjà 1/2 semestre d'expérience on va dire et on a pu un peu corriger le tir quoi. Donc on a pu se rendre compte par exemple, les cours pré enregistrés, c'était catastrophique [Format], que les cours enregistrés en live et rediffusés à volonté après ça, c'était plus utile [Format]. Donc là, on avait un engagement qui était plus facile à tenir quoi, parce qu'on on savait nous-mêmes dans quoi on s'engageait, quoi.

C : Oui aussi en termes de rythme. Vous n'avez pas eu de problème ? Je veux dire de prise de retard ou des choses comme ça à cause de l'enseignement à distance.

I : Le cours se déroulait quand même moins vite à distance. Mais heureusement, j'avais un peu anticipé, je n'ai pas fait exprès, mais j'avais réduit la matière l'année du confinement par rapport à l'année précédente [Rythme]. Et donc je savais que j'avais à peu près 3h de jeu, j'avais pas besoin de toutes mes heures. Et donc j'ai mis à profit ce temps-là pour faire des activités genre objet rouge, de leur demander des avis avec Wooclap pour faire des séances de questions-réponses [Interaction]. J'ai été plus lentement, mais j'avais un peu anticipé.

C : D'accord, oui, quand vous dites que ça a été un peu moins vite lors des cours à distance, est-ce que vous pensez à une raison particulière qui fait qu'on avance moins vite ?

I : Ce sont les intercourts plus long, c'est à dire que comme je disais aux étudiants sortez 10 minutes, je faisais 15 minutes de de break, puis 15 minutes c'est long pour faire un break et alors c'est vraiment crevant d'essayer de maintenir l'étudiant attentif pendant un cours en ligne et donc parfois, on s'épuise un peu plus vite sur l'heure de cours, quoi. Tandis que quand on est en présentiel, on est un petit peu sous la tension et on ressort lessivé mais tant qu'on y est on est, on est au taquet quoi. Tandis qu'en ligne, c'est différent. Je trouve qu'on est plus vite fatigué comme prof en ligne, pas en donnant le cours tandis qu'en présentiel, on est moins vite fatigué en donnant le cours. Mais c'est en sortant que on a on a le coup de marteau. Je trouve que ça c'est un petit peu différent du point de vue du prof [Rythme].

C : Euh. Alors, dans quelle mesure pensez-vous avoir une juste perception de l'expérience de vos étudiants avec vos cours à distance ?

I : Moi je pense que j'ai pas une juste perception de ce que les étudiants reçoivent parce que la plupart, on ne les voit pas donc, on se rend pas compte de ce qu'ils captent, du fait qu'ils soient là ou pas là, s'ils sont là est-ce qu'ils sont attentifs, pas attentifs, distraits ou pas. Et donc c'est un des problèmes des cours à distance, je trouve, c'est que on a aucune idée de ce que la majorité des étudiants ressentent, reçoivent comme information, alors qu'en présentiel, pour ceux qui sont là, on peut avoir une idée. Ouh là là, là, ils ont l'air d'être vraiment ailleurs où il y en a un qui dort, un autre qui bâille. Donc on voit tout ça, tandis qu'en en distanciant on voit pas ça. Et évidemment, ceux qui baillent beaucoup, ils coupent leur caméra. Puis finalement avec les caméras coupées, on pense qu'ils baillent tous, on ne sait pas donc je trouve que c'est très difficile ça. Moi, je crois que je n'ai pas une bonne perception de ce que l'étudiant perçoit [Retours].

C : D'accord ? Et qu'est ce qui pourrait peut-être améliorer ça ?

I : Qu'on les voit déjà, caméra allumée, tous quoi, ça, ça va quand ils sont 20, mais quand ils sont 113 je sais pas comment, enfin il me faudrait un écran grand comme ça pour les voir tous. C'est pas évident à mettre en place. Ou alors une sélection de 20 qui tourne d'un étudiant à l'autre. Dans l'enseignement distance, on a très peu de feedbacks sur le visage de l'étudiant [Retours].

C : Bon, ça c'est vraiment le feedback qui vous aiderait, autre que je veux dire, les feedback type questionnaire et tout ça ?

I : Oui, et ça, évidemment, c'est important, mais ça, on le fait déjà. Mais moi je pense au ressenti de l'étudiant. Ça, c'est très difficile.

C : Euh oui, j'ai une question un peu différente des autres à formuler différemment, on va dire, est-ce que vous pourriez compléter la phrase suivante : Lorsque je donne cours à distance, je suis soucieux du fait que les étudiants qui suivent mon cours...

I : Restent intéressés, soient intéressés. S'ils suivent le cours qu'ils soient intéressés, qu'ils ne soient pas juste là pour avaler de la matière quoi. Mais que ça leur parle, qu'ils rattachent ça à quelque chose qui les intéresse [Attrait] [Souci n°1].

C : Au-delà de juste la compréhension de la matière ?

I : Je voudrais qu'ils aillent un peu au-delà de ça. Je vais le dire de façon un peu exagérée mais qu'ils soient émus par la matière parce que quand on est ému par quelque chose, on ne l'oublie jamais. Si on donne un cours monocorde comme ça, ça rentre d'un côté, sort de l'autre [Attrait]. Qu'il se dit : Ah c'est chouette ou une anecdote qui n'oubliera pas. J'aimerais bien qu'il capte ça quoi mais voilà pour ça, il faut que les étudiants arrivent avec l'envie d'apprendre quelque chose, et qui n'est pas juste là parce qu'il sait qu'il y a un examen à la fin de semestre [Attrait].

C : Ma question suivante, que vous avez déjà évoqué plusieurs fois, mais j'ai quand même la poser parce que je ne peux pas supposer non plus des choses, mais dans quelle mesure pensez-vous que les

étudiants avaient conscience de cette préoccupation que vous avez eue, donc qu'ils prennent intérêt à la matière ?

I : Je pense que je ne leur ai jamais dit ça, je ne leur ai jamais dit que je voudrais que ça les passionnent, que ça les intéresse et jamais je ne leur dit : « alors ça vous intéresse hein ? » « c'est quand même génial, non ? », ça je leur dis parfois « c'est génial, non ? ». Mais je ne leur dis jamais que j'espère qu'ils trouvent du plaisir à apprendre, jamais parce que je trouve que c'est probablement insultant pour ceux qui viennent là parce qu'ils sont obligés, quoi, et en fait que ça les intéresse pas. Parce que je donne des cours assez spécialisés quoi. Mais si ils sont passionnés d'écologie, la [nom d'une matière] ça ne les intéresse pas. Et donc par respect pour ces gens-là, je dis toujours, je vais pas leur donner l'impression qu'ils doivent être passionnés pour réussir. Eux, tout ce qui les intéresse, c'est de réussir l'examen et puis de l'oublier aussi vite que possible. Mais donc je leur dis jamais que j'espère qu'ils le retiendront toute leur vie parce que moi, ça m'a passionné quoi [Empathie].

C : Mais dans votre façon d'agir, en tout cas, vous essayez de faire en sorte que ça leur parle.

I : Oui, qu'ils en gardent quelque chose.

C : Ils en ont peut-être quand même conscience, implicitement, on va dire.

I : Voilà, mais pas explicitement, voilà.

C : Quelles sont les pratiques des enseignants finalement, qui contribuent à la qualité perçue des cours à distance par les étudiants ? Quelles sont les bonnes pratiques entre guillemets ?

I : Tout ce qui renforce l'interactivité avec l'étudiant, c'est l'aspect le plus difficile, l'aspect interactif et donc tout ce qui peut renforcer ça, va renforcer l'attention de l'étudiant et le sentiment qu'il passe un bon moment et ça, je pense que c'est le plus important [Interaction].

C : Vous pensez à d'autres éléments peut-être moins importants, mais qui contribuent quand même à ce que l'étudiant perçoit bien le cours ?

I : Oui, la diversité des supports. Si par exemple on passe une vidéo et que c'est un peu plus léger à un moment, puis on revient dans la matière mais passer une vidéo avec un gars qui fait une expérience avec un accent québécois, on dit « Ah ! il a un chouette accent ! ». C'est un peu léger, mais ça contribue à diversifier un petit peu les supports. Je pense, c'est aussi une bonne chose [Support d'apprentissage] [Constance].

C : D'accord, maintenant, j'ai la question du coût inversé. Selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui nuisent à la qualité perçue des cours à distance ?

I : Délivrer son cours comme si on lisait un livre, les tons monocordes, l'absence d'intonations [Attrait]. Aussi le fait d'avoir des schémas où on ne montre pas où sont les choses quoi. On explique un schéma mais sans jamais montrer où l'étudiant doit regarder [Support d'apprentissage].

C : C'est quelque chose qui est rendu plus difficile avec le distanciel ?

I : Non, pas plus difficile, il faut juste y penser. Et le fait de faire des cours à distance préenregistrés, alors là, c'est catastrophique pour l'interactivité et ça je pense que c'est vraiment un truc à ne pas faire quoi, je m'en suis rendu compte moi trop tard ou alors, il faut l'associer systématiquement à la séance de questions-réponses, là, ça peut encore aller [Format].

C : D'après vous, c'est quoi un cours à distance de qualité ? Quelles sont ses caractéristiques ? Donc, si vous deviez dire, voilà le cours à distance de qualité, comment est-ce que vous le décririez ?

I : Mais c'est un cours dynamique et interactif où l'étudiant a l'impression d'être en interaction avec l'enseignant, l'impression réelle, on va dire, le ressenti réel d'être en interaction avec le prof, qui

répond à ces sollicitations. Là, je pense que le cours est réussi, je pense mais ce n'est pas évident [Interaction].

Annexe Q.2.4 - Retranscription de l'interview de l'enseignante D

Interview réalisée le 8 juin 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Enseignante D, l'interviewée

I : Oui, tout à fait. Je suis maître de langues à l'université de Namur. Est-ce que je dois préciser depuis combien de temps ?

C : Oui, c'est ma question suivante.

I : Ok, donc, dans ce statut-là, je suis maître de langues depuis 2005. Et j'ai toujours travaillé à la faculté de sciences économiques, sociales et de gestion, à l'intérieur de laquelle j'ai pris un petit peu, de plus en plus, des responsabilités (...) ²⁵. Donc voilà et j'interviens dans tout le bachelier. Je mens un tout petit peu : depuis 2021 - 2022, j'ai abandonné mes petits bloc 1 pour me focaliser sur le bloc 2 et le bloc 3 (...) ²⁶. Et j'interviens dans toutes les options d'études, donc aussi bien pour les économistes, ingénieurs de gestion, éco-gestion, sciences politiques et communication. (...) ²⁷ donc voilà et j'ai donné des cours cette année en Master [nom d'un cours] mais c'était une petite phase intérimaire, on va dire par rapport à... voilà.

C : Oui donc, le master uniquement cette année-ci et sinon c'est vraiment que le bachelier ?

I : Voilà, tout à fait. C'était en soutien.

C : Et en ce qui concerne votre expérience avec les cours à distance, combien de cours vous avez eu l'occasion de donner à distance et à partir de quand ?

I : Ok ok, alors la toute toute première fois, c'était lors de ce fameux premier confinement qui a été annoncé presque du jour au lendemain, en mars 2020. Et là, en toute honnêteté, on a tous été vraiment pris de court à ce stade-là et donc on a essayé de pallier tant bien que mal. A ce moment-là, moi je me souviens avoir beaucoup communiqué via le WebCampus par des annonces parce que, heureusement que nous étions tout doucement en fin de quadri pour une série de cours. Donc, c'est la toute première fois où j'ai été confrontée à ça. Mais les cours à proprement parler à distance, moi, j'ai commencé à vraiment les donner au mois de septembre 2020 et là, soyons très honnêtes, le temps, donc entre mars et juin, on a jonglé au mieux avec la communication des étudiants pour ne pas les lâcher. Mais à partir de septembre, on était opérationnel, on avait travaillé par le biais de réunions d'équipe, on avait réfléchi ensemble à comment faire et on faisait des cours en session, en live, sur Teams. Donc on n'a pas du tout travaillé... On a toujours utilisé le WebCampus comme étant un support de cours où les étudiants avaient accès à toute une série d'informations, de matériaux et autres. Le WebCampus restait la plateforme par laquelle les annonces officielles étaient faites [WebCampus] [Information] et notre classe de cours a été remplacée par des sessions Teams. Avec enfin voilà... j'étais derrière mon écran

²⁵ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

²⁶ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

²⁷ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

et j'attendais mes étudiants comme je les aurais attendus dans ma classe. Donc dès le mois de septembre 2020, on était opérationnel. Je n'ai pas dit qu'on était hyper performant, c'est pas la même chose mais on était opérationnel.

C : D'accord et donc l'année passée vous avez donné tous vos cours, toute l'année, à distance ?

I : Oui, je réfléchis, donc on a vraiment respecté un maximum évidemment, tout ce qui était législation hein donc enfin je veux dire, on respectait en fonction des codes. Enfin, on n'a pas du tout été en code vert l'année passée, mais en code rouge, code orange. Et en fait, ce qui s'est avéré, la réalité de terrain, c'est que quand nous étions en code orange, nous avions l'opportunité, normalement, d'accueillir 20 % de la population étudiante au sein de l'institution universitaire en même temps, ce qui, dans la réalité de terrain des profs de langue, est impossible à réaliser. Et donc pour nous, code orange était la même chose que code rouge, donc on travaillait à distance, nos examens ont eu lieu à distance via le WebCampus avec des surveillances Teams [Examen], et on a essayé de reproduire un maximum la synergie qu'on peut mettre en place au sein d'une classe par écrans interposés, avec tous les aléas, tous les aléas du direct, tous les aléas liés à la technologie, tous les aléas liés au fait qu'on a des étudiants qui malheureusement n'étaient peut-être pas ultra bien équipés avec des connexions internet défaillantes, des bugs informatiques au sein de l'institution aussi [Equipement étudiant] [Equipement enseignant] [Format]. Mais vraiment, les cours se sont donnés en live, en permanence.

C : D'accord. Et cette année est-ce que vous avez conservé des cours à distance ou pas du tout ?

I : Alors, les cours à proprement parler, dès que nous avons pu les organiser en présentiel, moi je suis revenu en présentiel. Vraiment, c'était mon cheval de bataille parce que je pense que j'interviens dans un type d'enseignement où je pense que l'interaction entre êtres humains est vraiment essentielle [Contact humain]. Par contre, là où j'ai gardé des possibilités de distanciel, c'est par exemple pour mes étudiants qui demandent un rendez-vous pour un coaching, un feedback, qui ont besoin d'un conseil mais qui n'ont pas de cours cette journée-là et qui me demandent, est-ce qu'on peut utiliser Teams. Donc ça... je n'ai pas oublié Teams. D'ailleurs, la preuve, je l'utilise encore aujourd'hui donc je suis restée ouverte à l'outil sans aucun problème, on l'utilise même pour certaines réunions de travail. On a travaillé encore beaucoup en hybride pour nos réunions de travail, mais partout où c'était possible, c'était en présentiel avec les étudiants.

C : D'accord, même pour les examens alors ?

I : Oui, tout à fait. Dès que ça a été possible... parce que je trouve qu'en termes d'interactions orales, surtout par écrans interposés, on perd toute une partie de la communication particulière entre deux êtres humains, encore plus dans une langue étrangère [Interaction]. Donc, dès qu'il y a eu possibilité, oui. Et, par contre, je suis restée hyper flexible. Je pense à la session de janvier, ici, en 2022, j'ai eu des étudiants en quarantaine, je les ai interrogés par Teams, il n'y a pas de ... Je suis restée flexible en fait. Je me suis adaptée à la situation de la personne en face de moi et, de la même manière, le port du masque était obligatoire donc les enseignants avaient le droit, cette année-ci, enfin, jusqu'à un certain stade d'enlever le masque si on avait une distance de respectée de plus de trois mètres. Bien, pendant les oraux de janvier, j'ai proposé aux étudiants qui le souhaitaient de pouvoir enlever le masque, mais on était à une distance effectivement de 3 mètres donc j'ai essayé de respecter les convictions, les craintes ou les peurs des uns et des autres, en sachant que voilà, je ne me considérais pas, moi, comme une personne à risque mais j'ai des personnes dans mon entourage qui le sont. Donc voilà, j'essayais de faire attention quand même à toute une série de choses.

C : D'accord, donc, si j'ai bien compris, vous n'aviez pas du tout d'expérience avec les cours à distance avant la pandémie de COVID-19, c'est bien ça ?

I : Alors non, l'expérience de cours à ... non. En tant que telle, une expérience de cours à distance, je n'en avais pas. Ce que nous avons comme expérience, c'était plutôt l'utilisation de modules en ligne qui

étaient des modules d'auto-apprentissage pour nos étudiants. Donc je n'ai pas attendu le COVID-19 pour, dans le cadre soit de remédiations ou bien de révisions, de proposer sur le WebCampus, via la plateforme WebCampus, des possibilités pour les étudiants de travailler sur des modules en ligne. Mais des cours à distance en tant que tels, non.

C : D'accord, les modules en ligne, c'étaient des petits quizz ou des choses comme ça ?

I : Oui, ça pouvait être... oui, ça peut être en amont ou en aval d'un cours, donc en amont, ça peut être un petit travail préparatoire, ça peut être... Allez, on va parler du plus simple : pour un étudiant de bloc 1, aller écouter une vidéo et répondre à quelques questions à choix multiples pour en vérifier la compréhension, en préparation à ce qui va se dérouler en classe. Si on va plutôt dans un projet intégré, c'était un module en ligne qui faisait un peu un récapitulatif de tout ce qui avait été abordé en classe sur la rédaction d'un executive summary pour rebrasser... que les étudiants, en individuel, rebrassent des choses qui avaient été faites en coopération au sein de la classe. Donc voilà.

C : D'accord, je vois. Quels sont les avantages que le distanciel a par rapport au présentiel, peut-être, dans un premier temps, pour vous en tant qu'enseignante ?

I : Si moi je dois être honnête, aucun, aucun. Je ne conçois, mais en aucun... Alors attention, je ne suis pas en train de dire que ça n'a pas d'utilité, je dis juste que, dans mon vécu d'enseignante, avec l'expérience qui est la mienne et la raison pour laquelle je suis devenue enseignante, pour moi, on perd tellement de choses par le distanciel que je n'en vois pas vraiment la plus-value directe **[Général]**. Maintenant, restons honnêtes, ça nous a permis de garder un lien avec nos étudiants, ça nous a permis de garder quand même ce côté de... j'aime pas le mot « transmission », je préfère le mot « partage ». Mais voilà, on a pu continuer à partager des choses avec nos étudiants. Donc voilà. J'avoue que mon vécu est probablement plus négatif que celui d'autres parce que, au plus profond du confinement, en mars 2020, moi j'habite dans un tout petit village qui était extrêmement mal desservi au niveau connexion internet, je n'ai une connexion internet valable que depuis février 2021. Et donc, entre mars 2020 et février 2021, ça a été la loi de la débrouillardise et j'ai demandé une dérogation pour pouvoir venir dans les murs de l'institution, tous les jours **[Equiperment enseignant]**. Donc, voilà aussi pourquoi je pense, sans doute, je n'ai pas une opinion super positive des cours en distanciel, parce que je me retrouvais dans une institution universitaire un peu désertée par la force des choses donc on a plus le contact avec nos collègues et enfin, moi vraiment, c'est cette partie-là de mon métier qui me manquait terriblement, c'était le contact humain, que ce soit avec mes étudiants ou avec les collègues **[Contact humain]**. Parce que, par écrans interposés, il y a tout plein de dimensions qui disparaissent.

C : Et quels sont les avantages de l'enseignement à distance sur le présentiel pour vos étudiants, selon vous ?

I : Alors là, si j'essaye de me positionner par rapport aux étudiants et en posant des conditions préalables. Donc des conditions préalables, c'est quoi ? C'est que, à partir du moment où l'enseignant a été hyper explicite et clair sur les objectifs à atteindre au sein du cours, qu'il y a un calendrier qui est explicite et bien établi à l'avance, avec des échéances qui ont été extrêmement bien détaillées **[Engagement]** et un accompagnement en live sur Teams donc par l'enseignant **[Format]**, dans ce cas-là, ce qui peut être intéressant, c'est que l'étudiant peut avoir plus le choix finalement de quand il travaille. Enfin, au-delà du fait que moi, j'avoue, mes cours étaient en live, donc il y avait toujours cette notion d'obligation d'assister ou pas, à l'unif, on n'est jamais obligé à rien, mais donc il y avait des cours en live, je ne les enregistrais pas, mais par contre tous les outils pour pouvoir avancer étaient disponibles sur le WebCampus, donc ça permet à l'étudiant une liberté de choix dans le « quand » ou « comment » il travaille. Ça permettait à un étudiant en quarantaine de quand même se connecter de chez lui à partir du moment où sa santé n'en était pas atteinte **[Accessibilité]**. Donc peut-être aussi que ça les fait grandir un peu en matière d'autonomie **[Gestion du temps]**. Même si, à titre extrêmement personnel, j'ai des énormes doutes sur nos petits primo-arrivants de 18 ans, en première année d'université, qui ont vécu

ce confinement. Et là je parle de ceux qui ont débuté l'année en en 2021, en septembre 2020, pardon, qui ont dû vraiment avoir toute une année en distanciel. Je ne suis pas persuadée que ça les ait beaucoup aidés. Je pense que ça a dû les perdre et que, en termes de facteurs motivationnels et de décrochage... [Décrochage] Mais pardon je m'éloigne parce que je rebondis sur des choses négatives de nouveau. Mais je pense en tout cas que la gestion du temps est beaucoup plus libre, probablement. Je ne fais pas partie de ces enseignants-là, mais les enseignants qui ont travaillé avec des capsules enregistrées, ça permet aux étudiants de peut-être aller les réviser, les réécouter etc. avec le risque de peut-être parfois prendre trop de temps sur des choses qui n'en valent pas la peine. Parce que quand on a 18 ans ou même encore 19, ce n'est peut-être pas toujours évident de déterminer ce qui est essentiel ou de l'ordre du détail [Rythme]. Donc voilà, pour l'étudiant oui... Qu'est-ce qui aurait pu avoir comme avantage ? On a beaucoup communiqué via le WebCampus, donc on a peut-être intensifié des propositions de matériaux, des liens vers des sites Internet qui pouvaient les aider, mais ça reste du connexe donc... Moi, j'ai plutôt le sentiment que le risque d'éparpillement est plus grand mais voilà... [Support d'apprentissage] Maintenant, on est avec des digital natives donc voilà, je pense qu'il y a toute une série d'étudiants qui aiment probablement être un peu derrière leur écran d'ordinateur, de nouveau, j'ai des doutes, mais ça, c'est encore une autre question. De mon vécu personnel, je n'ai pas l'impression que c'est la tasse de thé de tout le monde, mais je pense que pour une frange de la population ça a peut-être pu les aider aussi d'être voilà derrière leur écran pouvoir aller surfer sur tel ou tel site en même temps que de suivre leur cours peut-être. Voilà, donc peut-être un peu le multitasking qui a été introduit [Gestion du temps]. Euh, mais voilà... Je n'ai pas énormément de plus-value à mentionner, je l'avoue.

C : D'accord. Oui, à un moment, vous avez mentionné le fait que vous n'enregistriez pas vos cours, est-ce qu'il y a une raison particulière ?

I : Oui, tout à fait, tout à fait. Pour nous, les cours de langues tels que nous les concevons, ne sont pas du tout de l'ordre du cours ex-cathedra, enfin moi j'ai énormément utilisé, je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire, mais sur Teams, il y a la possibilité de faire des breaking rooms, donc de créer des micro-groupes à l'intérieur d'une session Teams. Donc nos étudiants étaient très régulièrement mis au travail sur des tâches [Teams]. Il n'y a aucun intérêt particulier à ce qu'il y ait un enregistrement des tâches des étudiants. L'intérêt est de participer à la tâche avec les autres, de réfléchir ensemble. Je proposais parfois aussi des tâches individuelles, mais ce n'est pas des cours à proprement parler où on pourrait dire qu'il y a X contenus à connaître au bout de chaque heure de cours [Modalités]. Une langue, ça se construit pas à pas. Les contenus à étudier sont disponibles sur les supports de cours, les matériaux disponibles sur WebCampus, que ce soit les matériaux audio, syllabi et autres [Support de cours], et donc je ne vois pas en quoi, écouter ma voix, expliquer une petite règle rapide, vous donner une petite instruction, allait être de l'ordre de la plus-value pour les étudiants, donc c'était pas du tout genre une obsession de mon droit à l'image, pas du tout. Mais la plus-value n'aurait vraiment pas été très importante pour les étudiants. Je pense que les enregistrements sont plus intéressants quand il s'agit de cours de type disciplinaire, où on introduit éventuellement des concepts théoriques pour lesquels les étudiants ont peut-être besoin d'une anecdote racontée par le prof [Enregistrement]. Ce que je faisais par contre, je ne le faisais jamais avant, et depuis le COVID, même encore maintenant dans mes cours en présentiel, j'ai introduit le support visuel PowerPoint. Alors je ne sais pas si c'est top, mais les étudiants ont systématiquement eu accès, après les sessions de cours, au PowerPoint qui était utilisé pendant le cours, pour qu'ils aient au moins la structure du cours avec les différentes tâches qui étaient annoncées. Donc l'étudiant qui avait manqué un cours, pouvait quand même reconstruire le fil rouge, en sachant que sur le WebCampus, il y avait aussi le calendrier des activités, les deadlines et cetera. J'ai tendance à être assez structurée je crois, donc ça pouvait quand même un petit peu aider [Support d'apprentissage] [Accessibilité].

C : D'accord, c'est donc un enseignement finalement assez similaire au présentiel où on faisait beaucoup d'activités par petit groupe, où on s'entraînait à discuter.

I : Oui, tout à fait. Ou alors un travail parfois individuel. Mais dans ce cas-là, un étudiant devait peut-être travailler sur la compréhension d'un morceau de texte qu'on avait soumis, pour pouvoir avoir un partage des informations. Donc le but c'est vraiment de mettre les étudiants dans des tâches le plus possible, de production écrite et orale. Et donc ça nous arrivait de demander à nos étudiants d'aller rapidement réécouter un audio, ça pouvait même se faire parfois en session live avec eux, mais disons que parfois quand il s'agissait de réécouter en audio par exemple, je laissais souvent un petit quart d'heure. Si la vidéo durait cinq minutes, je laissais 1/4 d'heure pour que les étudiants puissent travailler un peu à leur rythme, avec une tâche évidemment toujours bien précise [Rythme] [Modalités]. Donc voilà la raison pour laquelle, je n'enregistrais pas vraiment les cours.

C : Ma question : quels sont du coup les désavantages des cours à distance pour les étudiants ?

I : Donc, les désavantages. Je me repositionne de nouveau, et pas pour dire que les autres n'ont pas souffert, mais je me repositionne par rapport aux jeunes qui arrivent à l'unif. Ceux qui ont donc débuté leur première année en septembre 2020 et qui n'ont connu que le distanciel cette année-là, je pense qu'en termes de prise de contact avec les autres, de création d'une cohésion d'un groupe-classe, d'apprendre à travailler ensemble, c'est plus facile quand on est en présentiel me semble-t-il [Contact humain]. Et pour nos étudiants plus âgés, entre guillemets, c'est à dire ceux qui avaient connu du présentiel avant, je pense que chez certains ça a provoqué un décrochage, une démotivation. Malheureusement du free riding quand il s'agissait de travail coopératif [Décrochage]. Donc voilà, je pense aussi, j'espère ne pas avoir eu trop cette attitude là pour les étudiants, mais je pense que certains étudiants ont probablement aussi souffert de peut-être ce manque de contact avec certains enseignants. Peut-être ce sentiment que les profs étaient moins disponibles [Sollicitations]. En toute modestie, je ne pense pas que ça a été mon cas. J'ai, à plusieurs reprises, vraiment insisté sur le fait que j'étais joignable aussi bien sûr Teams que par mail. D'ailleurs on a vu une dynamique de communication en qui s'est mise en place, beaucoup plus informelle, j'ai envie de dire parce que c'était : Madame, est-ce que vous êtes là ? Et voilà, on entamait un chat. Donc c'est plutôt de l'ordre du positif [Sollicitations]. Mais d'un autre côté, là ce n'est peut-être pas pour les étudiants, j'allais dire la distinction entre jour et nuit, week-end et semaine, travail et pas travail... J'ai déjà vu des étudiants qui essayaient de me joindre à 11h du soir un vendredi. Alors c'est vrai que je suis un peu un bourreau de travail et que je suis régulièrement derrière mon ordinateur, le week-end également mais on a le droit à la vie privée, ce qui n'est pas toujours très respecté. Et je n'ai pas dit que c'était intentionnel, mais je pense qu'il y a une sorte de flou artistique qui commence à régner sur les temps de travail, les temps de loisirs... Donc cette flexibilité accrue peut avoir des avantages, mais peut aussi venir empiéter sur cet espace d'équilibre nécessaire entre vie privée et vie de travail [Sollicitations]. Je pense aussi à nos étudiants, surtout les étudiants qui ont dû rester en kot par exemple, parfois dans des espaces restreints où le bureau c'est dans la chambre, et tout le monde n'a pas le luxe d'avoir un studio avec 2 pièces, je pense que distinction vie privée et vie de travail, même pour les étudiants, ça n'a pas dû être simple [Gestion du temps].

C : Je rebondis sur quelque chose que vous avez dit : vous ne pensez pas avoir pu retrouver cette ambiance de groupe-classe comme vous vous le disiez en maintenant justement, ces petites interactions entre étudiants, ou, comme vous disiez, dans les canaux, créer des conversations entre étudiants ?

I : Oui, alors j'ai tendance à regarder sur cette période-là, peut-être mon regard a l'air d'être négatif alors que non, j'ai eu des retours d'étudiants qui m'ont dit : « merci d'être restée disponible », qui m'ont laissé entendre que j'avais l'air tout aussi motivée derrière mon écran, donc je pense quand même avoir pu essayer de garder un lien [Retours] [Efforts]. Encore fallait-il et c'est là, c'est pour ça que je suis probablement négative : je pense que ça a quand même eu un impact, par exemple sur le nombre d'étudiants présents effectivement au cours. Donc, moi j'ai quand même constaté plus de décrochage en cours d'année, alors on en a chaque année il faut pas se leurrer, on est dans un système universitaire, et ce qu'on demande à nos étudiants n'est pas toujours simple. Donc du décrochage, il y en a en présentiel, mais j'ai l'impression qu'il était quand même un peu plus présent en distanciel [Décrochage].

Oui, je pense que j'ai réussi avec mes étudiants à créer du lien. La preuve, c'est que par la suite, j'ai des étudiants que j'avais eu en première année que j'ai retrouvé en deuxième année, enfin il y a une sorte de reconnaissance qui se met en place, les sourires dans les couloirs. Enfin voilà, je pense que ça, ça joue. Donc oui, certainement du lien humain [Contact humain]. Et moi ce qui me tracasse plus c'est, quelle est ma plus-value pédagogique dans ce contexte-là et je ne sais pas [Empathie]. Je ne fais pas beaucoup d'exams purs et durs de connaissances, mais plutôt d'application de connaissances par des productions écrites ou orales. Mais est-ce que mes étudiants ont aussi bien appris ? Je sais pas. Je pense qu'en termes de taux de réussite, moi personnellement, je n'ai pas vu une différence majeure. Mais maintenant je suis pas statisticienne et je n'ai pas fait de statistiques. Je suis très clair là-dessus. J'ai entendu beaucoup, beaucoup de personnes se plaindre de tricherie organisée. Je n'ai pas eu le sentiment d'y avoir été aussi fort confrontée, mais je reste persuadée que c'est parce que la nature de mes exams permet peut-être un peu moins la triche voilà au-delà, soyons très honnêtes dans un cours de langues, un traducteur automatique, les outils en ligne auxquels les étudiants font appel, ça, on n'a pas le contrôle dessus mais on a le contrôle sur la cohérence, la structuration et donc au final, les étudiants qui faisaient appel à ces outils-là n'était pas forcément avantagés dans la note finale de leur examen [Evaluation]. Donc le lien humain, je crois l'avoir préservé au maximum. Mais bon là, c'est mon vécu, moi ça m'a manqué le contact réel en fait, c'est vraiment ça [Contact humain].

C : Je fais un bond dans mes questions : Dans quelle mesure pensez-vous avoir une juste perception de l'expérience de vos étudiants avec les cours à distance ?

I : Alors je pense que je ne peux pas prétendre avoir une juste perception de par la nature même des cours que je donne. Je crois en toute honnêteté que la perception des étudiants n'est pas la même s'il s'agit d'un cours disciplinaire théorisant ou d'un cours de langues. Je pense que j'ai peut-être même encore omis d'ailleurs une chose : certains étudiants ont probablement eu aussi ce sentiment de « on n'apprend pas une langue en écoutant un prof derrière un écran d'ordinateur ». Donc voilà moi, je ne prétends pas avoir la juste perception. Mais ce que je peux dire, et ça ce sont des faits, c'est que j'ai eu des contacts individuels avec des étudiants qui m'ont fait part de détresse, qui m'ont demandé une écoute. Qui m'ont écrit même carrément, et ça c'est vraiment super, une lettre papier [Empathie]. J'ai été confronté ces deux dernières années à, je ne citerai pas les noms bien évidemment, mais à deux étudiants qui ont abandonné en cours de route leur bachelier, alors que c'était des étudiants tout à fait brillants, pour des raisons de ne plus s'y retrouver, pour des raisons de qualité de santé mentale. Donc, je pense qu'il y a eu une énorme souffrance pour certaines personnes [Décrochage]. Et quand je dis certaines personnes, je parle de la communauté universitaire en général, qu'elle soit estudiantine ou professorale. Je pense que les personnes autour de nous n'ont pas toujours pris la pleine mesure de la détresse psychologique des jeunes derrière, et je pense que c'est un leurre de croire que tout le monde l'a bien vécu. Et je reste persuadée qu'il y en a qui l'ont bien vécu et qui ont découvert des facettes de leur vie hyper intéressantes, et c'est formidable, mais je pense qu'on oublie tous les dégâts psychologiques derrière pour toute une frange de la population qui est plus grande que ce qu'on imagine, je pense [Empathie]. Après, je ne sais pas dans quelle mesure ça peut avoir un impact. On est dans une institution universitaire, certes, mais plutôt de taille humaine. L'université de Namur, c'est pas 25 000 personnes ! Donc c'est à tout casser un peu plus que 7000. Si on prend la faculté de sciences économiques, voilà, c'est peut-être 1500, 1600 personnes. Donc, il y a probablement aussi un lien plus humain avec les enseignants qui a peut-être pu aider [Contact humain]. Mais la juste perception, non, c'est une perception parmi d'autres. Qui suis-je pour dire que moi, j'ai compris les étudiants et les autres pas ? Non, je me permettrais pas de dire ça. Mais mon vécu me fait juste dire que j'ai vu de la détresse et j'ai vu des étudiants qui avaient besoin d'être écoutés, qui se sentaient mieux d'avoir été écoutés, qui ont dit merci d'avoir été écoutés [Empathie] et voilà. Et ça, je garde précieusement mes petites traces pour moi.

C : Donc, malgré un contexte à distance, il y a même des étudiants qui ont fait revenir les problèmes vers vous, qui les ont fait remonter ?

I : Tout à fait. Et j'ai presque envie de dire, il y a eu une petite chose d'ailleurs, et ça, c'est probablement par mon souci de vouloir trop bien faire : Il se fait que dans une des années COVID, je ne sais plus laquelle. L'année passée, je ne sais plus. Il y avait une évaluation institutionnelle. Les cours sont évalués de manière institutionnelle, de manière régulière et cette année-là, c'était les cours de langue et je sais que les étudiants ont même, à un moment donné, évoqué le fait qu'ils recevaient trop d'informations [Retours]. Et je pense que dans le souhait de ne pas couper le lien, je pense avoir probablement un peu inondé mes petits étudiants d'annonces hyper régulières. Et peut-être que c'était un peu trop et ça voilà, c'est le côté un peu maman poule, je crois. Voilà, j'ai un petit peu essayé de prendre de la distance par rapport à ça dans un deuxième temps [Information]. Mais le lien a été conservé de manière différente. Et le lien a été très agréablement retrouvé quand on s'est retrouvé en présentiel. J'ai aussi eu des échos, donc ça c'est quand même important aussi [Retours].

C : D'accord, vous parliez du fait que vous n'aviez peut-être pas une bonne vision de « est-ce que la matière a été transmise aussi bien que les autres années », qu'au niveau des résultats, vous disiez que ça ne s'était pas ressenti spécialement. Est-ce qu'il y aurait quelque chose qui aurait pu être mis en place pour vous aider justement à pouvoir mieux évaluer si ça avait fonctionné correctement ?

I : C'est une excellente question à laquelle je crains ne pas pouvoir apporter une réponse très fiable ou scientifique. Je pense qu'on est tellement souvent le nez dans le guidon à essayer. Peut-être que de manière statistique, on aurait pu aller voir si le taux de réussite de nos étudiants dans nos cours en particulier, était meilleur. Certains de mes collègues diront sans doute que tout ce qui est tests de connaissance purs et durs sur WebCampus, oui, les résultats étaient meilleurs et voilà maintenant je ne sais pas ce qui aurait pu être mis en place [Evaluation]. En fait, je suis un peu perdue par rapport à ça. Je pense en tout cas que les étudiants qui étaient les plus faibles, n'ont probablement pas été extrêmement aidés par la situation parce qu'une langue, si on n'a pas un input conséquent et de qualité et de manière aiguë, je pense que l'output ne suit pas en fait. C'est comme un enfant qui apprend sa langue maternelle par imitation, en écoutant son papa, sa maman, son frère ou sa sœur. L'étudiant qui n'a jamais de contact direct avec la langue... [Interaction]

Qu'est ce qui aurait pu être mis en place ? Plus de séances je ne sais. Probablement, mais je pense que l'institution a essayé de faire au mieux. Je pense que la chance qui a été la nôtre en tant qu'enseignants en langue, c'est que nous sommes à la base des didacticiens et des pédagogues. Donc ça veut dire que nous sommes orientés didactique, nous sommes orientés enseignement, ce qui n'est pas le cas de certains académiques, avec énormément de respect, mais ils sont plutôt orientés recherche. Et je pense qu'un accompagnement pédagogique sur, comment mettre des choses en œuvre sur Teams, comment utiliser à bon escient la plateforme WebCampus, je pense en fait sur base de nos expériences réciproques ici à l'ELV, que nous n'étions probablement pas les plus mal lotis en fait. Et je pense que nous avons pu mettre en place des outils que d'autres collègues ne connaissaient peut-être même pas. Donc voilà, je pense qu'un accompagnement, mais je pense que c'est plus de l'ordre de la pédagogie qu'un soutien purement technologique, en fait. Je pense que même en dehors du COVID, mais ça, c'est un autre questionnement, et je n'ai pas envie de faire dévier le débat. Mais je pense qu'un accompagnement pédagogique du monde académique, ça serait peut-être intéressant parfois [Compétence].

C : Alors ma question suivante : selon vous, qu'attendent les étudiants d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?

I : Alors, de nouveau, je veux vraiment faire une distinction. Je pense que le cours de langue a un statut un peu à part parce que je répète, déjà les étudiants, enfin, moi je ne travaille qu'à la faculté de sciences économiques, mais ils ne viennent pas pour étudier les langues, pour eux, les langues, c'est un outil. Donc j'imagine que par rapport à un cours de langues, ils avaient probablement besoin d'avoir ce sentiment de quand même pouvoir la pratiquer, d'avoir des outils à disposition pour continuer à pouvoir travailler en autonomie [Support d'apprentissage]. De nouveau, je l'imagine. J'imagine que les séances en live, ceux qui venaient, c'est parce qu'ils pensaient qu'il pouvait y avoir une plus-value en termes de

communication, de l'ordre de la pratique de la langue [Interaction]. Maintenant, si je me positionne par rapport à d'autres collègues qui donneraient un cours de politique économique ou de management ou de marketing, je pense que là, les étudiants avaient besoin certainement, d'une explicitation claire des concepts théoriques. Alors la question et ça, c'est une question d'ordre de positionnement didactique : « est-ce que ça doit être des vidéos enregistrées d'un prof qui raconte son cours sur une vidéo plutôt que de le raconter sur un cours ? », « Est-ce que ça doit être une adaptation carrément du matériel de cours ? ». Je ne veux pas aller donner des conseils à mes collègues des disciplines, mais je pense que les étudiants, dans un contexte en distanciel, avaient besoin d'une plus grande didactisation. Donc pour moi, le fait de rendre un élément théorique qui peut paraître obscur au premier abord, de le rendre vraiment dans un input qui est compréhensible, accessible, qui peut être revu par l'étudiant en autonomie [Format]. Et je pense que ce dont ils avaient besoin, et je ne dis pas qu'ils ne l'ont pas eu, au-delà de cet input compréhensible, c'est d'avoir des moments de connexion littéralement avec l'enseignant pour pouvoir avoir des séances, peut-être de questions-réponses ou de coaching ou soit devant un forum, un chat ou une séance live questions-réponses, mais je pense qu'il y a besoin, dans un contexte en distanciel de ce lien-là, je le pense vraiment. Mais en dehors des supports de cours [Interaction].

C : Alors je passe à ma thématique suivante : quelles sont les plateformes dont vous avez fait usage dans le cadre des cours à distance. Vous m'avez parlé de Teams et de WebCampus. Est-ce qu'il y en a d'autres ?

I : On est dans les cours que moi j'ai donnés, je suis passée exclusivement par ces plateformes-là. Alors, à l'intérieur de la plateforme WebCampus, on a mis par exemple la disposition de nos étudiants des Padlet. C'est un programme qui permet de regrouper toute une série de ressources. Enfin voilà, ça peut être sympa aussi [Plateforme]. Mais non, j'ai travaillé exclusivement... Si on mettait à disposition des étudiants un lien vers l'application Quizlet, c'était toujours via la plateforme WebCampus. Donc je ne dis pas qu'on n'a pas utilisé d'autres outils, mais on les a toujours mis à disposition via le WebCampus qui était la plateforme officielle. On s'est dit que de multiplier les plateformes, ça allait encore compliquer la tâche [Plateforme] [WebCampus]. Déjà qu'à l'UNamur, entre l'ADE, le Bureau virtuel de l'étudiant, le WebCampus, Teams, je trouve que ça multiplie beaucoup les canaux de communication et je pense que c'est ce qu'il y a probablement créé pas mal de confusions dans la communication avec nos étudiants. Ça les a perdus à certains moments je pense [Plateforme]. Alors là, je fais mon mea culpa, parce que je postais beaucoup d'annonces moi personnellement, donc voilà. Les 2 plateformes principales quoi.

C : D'accord, vous parliez d'autres outils. Vous avez parlé notamment de Padlet, est-ce que vous pourriez un peu expliciter ce que c'est ?

I : Alors, Padlet, moi, je n'en maîtrise pas encore tous les tenants et les aboutissants, mais c'est vraiment un programme, qui est d'ailleurs accessible gratuitement, et qui permet, ça je peux éventuellement t'envoyer un lien après pour que tu vois à quoi ça ressemble. Mais grosso modo, c'est sur une plateforme, on peut aller, nous, en tant qu'enseignant, on a le projet d'ailleurs de le faire en [nom d'un cours] aussi, aller mettre sur une seule plateforme toute une série de liens vers des ressources utiles à nos étudiants. On a créé un Padlet en [nom d'un cours] avec par exemple, des liens vers des sites d'exercices de grammaire en ligne, des liens vers des sites qui renvoient à des séries, des vidéos, des TEDx. Donc, c'est vraiment un endroit où on peut aller regrouper toute une série d'éléments et c'est à nous de choisir quels sont ces éléments-là [Support de cours]. Par exemple, dans le cadre de, là je m'éloigne juste, mais c'est pour t'expliquer le Padlet dans le cadre de la réforme de nos cours en [nom d'un cours] à partir de l'année prochaine. On voudrait bien créer un Padlet permettant à nos étudiants d'avoir accès à des ressources de type plutôt interculturelles, donc la Flandre ce n'est pas qu'une langue qui ressemble à une langue barbare pour nos étudiants, mais c'est des séries, des films, des émissions, de la musique, des musées et donc voilà, on voudrait... Donc, c'est une plateforme qui te permet d'aller mettre toute une série de ressources en ligne pour nos étudiants, organiser des contenus pour que ce soit agréable et ça

peut être très visuel. Et c'est aussi, je prends un exemple qui n'est pas universitaire, mais qui te parlera peut être : j'ai une petite fille qui, l'année passée en primaire, avait une enseignante qui avait créé un Padlet dans lequel elle avait ajouté la possibilité de petits exercices supplémentaires pour les étudiants qui étaient en quarantaine, des petits sites où on pouvait aller rechercher un exercice parce qu'on avait une difficulté particulière, donc pour essayer de garder le lien quand on était... même si l'école primaire a été un peu plus préservé. Et donc voilà, ça peut avoir une dimension pédagogique, une dimension informative avec ce côté un peu visuel et qui peut être très joli aussi [Plateforme].

C : D'accord, je vois ce que c'est. Merci pour cette explication.

Et selon vous, dans quelle mesure votre utilisation de ces plateformes de cours rencontrait les attentes de vos étudiants ? Pas les plateformes en tant que telles, mais la façon dont vous les utilisiez. Donc, justement renvoyer vers l'une ou l'autre.

I : Alors, pour WebCampus, j'ai essayé, je dis bien essayé, j'ai pas dit que j'avais chaque fois réussi, mais j'ai essayé que cette plateforme dans les différents cours que j'ai eu, soit la plus structurée possible, avec des sections extrêmement claires sur : si c'était une communication par groupe, ou bien si c'étaient des outils qui étaient communs à tous les groupes. J'essayais vraiment de faire une distinction, donc dans la structuration de l'information. Dans les ressources mises à disposition des étudiants, on essaie toujours bien d'accompagner avec une annonce explicite [Support d'apprentissage] en disant voilà, je ne sais pas moi « pour telle deadline, vous avez telle tâche à effectuer, le matériau se situe à tel endroit du WebCampus et cetera ». Donc voilà, je pense avoir essayé d'optimiser ces informations-là [Information] [WebCampus]. La plateforme Teams, pour les sessions live, je pense vraiment avoir pris l'outil en main assez rapidement. J'avoue que nous avons aussi, avec la cohésion au sein de l'équipe, vite fait appel à l'aide d'un collègue quand on était coincé. Donc je pense que je gérais pas trop mal ces aspects de chat participatif, ces breaking rooms qui permettaient le rappel au groupe-classe, donner des timings précis. Donc je pense que tout ça a permis de garder un semblant, je dis « un semblant », parce que voilà, pour moi c'est pas tout à fait la même chose, mais un semblant d'une vraie classe, une vraie interaction [Interaction] [Teams]. Je ne dis pas que ce n'était pas une vraie interaction, mais c'est juste que par écran interposé, je pense qu'on perd quand même un peu en qualitatif [Interaction]. Donc voilà, après moi je ne suis pas du tout une digital native, peut-être que ça a été une plus-value en fait parce que j'ai été sur ce qu'on appelle « no nonsense », donc je n'ai utilisé que les éléments qui me semblaient un minimum pertinent pour le travail à faire avec les étudiants.

C : Vous avez quand même assez bien mobilisé les fonctionnalités et cherché finalement à trouver les fonctionnalités utiles et à les utiliser.

I : Je prends un dernier exemple sur Teams par exemple, dans les projets intégrés, mais ça, c'était évidemment en concertation avec les collègues disciplinaires des projets intégrés, il y avait la plateforme, enfin l'équipe du projet, et dans l'équipe du projet, il y avait par exemple des groupes. Chaque groupe d'étudiants avait son endroit particulier et donc si, par exemple, on contactait un groupe d'étudiants, on allait dans cet endroit particulier. Comme ça, c'était vraiment l'espace privilégié d'interaction. Donc je pense que ce sont des éléments qui ont pu quand même avoir une petite plus-value [Interaction].

C : Ma question suivante, vous l'avez déjà un peu mentionné, mais peut-être qu'il y a des choses à ajouter. Quels sont les supports d'apprentissage mis à disposition de vos étudiants dans le cadre des cours à distance, donc par support d'apprentissage, je pense à syllabus, vidéos, slides... ?

I : Alors dans tout ce qui est support à distance pour chaque cours - donc je ne parle pas ici des projets intégrés, mais vraiment de mes cours à proprement parler - les étudiants disposent systématiquement d'un programme détaillé de cours avec les tenants et aboutissants, les objectifs d'apprentissage, les tâches, sur quoi ils sont évalués. Ils ont systématiquement un calendrier académique qui est mis « à la sauce [nom de l'enseignante] », c'est à dire qui tient compte si le cours a lieu le jeudi, le calendrier se

calque sur le jeudi, on mentionne les pauses, les tests, donc ils ont un calendrier hyper précis [Engagement]. Un syllabus, toujours à disposition, qui est loin d'être parfait mais qui a le mérite d'exister. Des outils, par exemple des supports supplémentaires si on voit qu'il y a une difficulté, on ajoute. Pendant l'année, ça m'est arrivé par exemple de rajouter une fiche informative sur des phrasal verbs qui posent problème à nos étudiants. Alors ici avec le COVID, ce qu'on avait mis en place aussi pour chaque cours qui avait lieu, c'était le support PowerPoint qui permettait quand même à l'étudiant qui avait été absent de se raccrocher, d'avoir un fil conducteur pour pouvoir aller cibler ses questions à l'enseignant [Support d'apprentissage] [Accessibilité]. Des annonces régulières sur le WebCampus [Information]. Sur Teams, si une session a lieu en live, on a cette option avec les fichiers dans la conversation, donc je pouvais aller partager un... Donc les étudiants avaient plusieurs endroits d'accès. C'est à dire que je privilégiais le dépôt de tous les documents de support sur le WebCampus, mais pendant la séance Teams, pour que les étudiants ne doivent pas forcément jongler avec les différentes plateformes. Si j'avais une work sheet spécifique, elle était à disposition dans l'onglet fichier de la conversation par exemple. Donc tout ce qui est support vidéo, audio, les check-lists aussi [Support d'apprentissage] [Teams]. Enfin, j'appelle ça des check-lists, ou des grilles d'évaluation, donc les étudiants savaient, entre guillemets, à quelle sauce ils allaient être mangés. Donc je pars du principe qu'un étudiant averti en vaut deux, donc les critères d'évaluation sont annoncés de manière la plus explicite possible, dès le début de l'année, et si modification il y a, ça fait l'objet d'une annonce tout à fait particulière aux étudiants pour qu'ils puissent un peu savoir. Parce que même avec ça, les étudiants sont parfois perdus, donc je pense que c'est vraiment essentiel [Engagement]. Et ça permettait aussi, étant donné qu'on travaille chaque fois dans ce qu'on appelle du Team teaching, je prends l'exemple : Je suis titulaire d'un cours qui est le cours [nom d'un cours], mais je ne peux matériellement pas donner cours à tous les étudiants, sinon, je pense que je travaillerais quatre temps plein, ce n'est pas possible. Donc j'ai des collègues qui travaillent avec moi [Temps]. Donc par exemple l'utilisation de grilles d'évaluation est une garantie, je n'ai pas dit que c'était la garantie, mais c'était une garantie d'avoir quand même un socle commun d'évaluation [Evaluation]. Et pour garantir ça pour nos étudiants, il y a aussi quand même de ma part un coaching, une information si jamais il y avait des nouveaux collègues ou autre, ça c'est un tout petit peu en amont pour que les étudiants disposent de toute l'info.

C : Vous avez mentionné le fait, si je ne me trompe pas, qu'il y avait plus de contenu quand vous étiez à distance, plus de support d'apprentissage, avec par exemple le PowerPoint qui, avant n'était pas mis à disposition ou les liens vers des ressources. Mais ça, vous l'avez mentionné vraiment au tout début de l'entretien. Pourquoi est-ce que vous pensez qu'il y avait une nécessité d'augmenter la quantité de supports d'apprentissage à distance ?

I : Alors c'est une excellente question à nouveau. Malgré le fait d'avoir été vraiment complètement présente avec les étudiants tout le temps, enfin je n'ai pas manqué un seul cours pendant le COVID, j'ai eu cette chance-là et c'est très bien, mais j'avais le sentiment que, de par le décrochage, de par les quarantaines, de par parfois d'autres soucis qui intervenaient, il me semblait qu'il était peut-être important que les étudiants aient accès à plutôt trop que pas assez d'information [Support d'apprentissage] [Décrochage]. Et là où le bas blesse je pense, c'est que pour certains étudiants ça a probablement créé un sentiment de se noyer. Je dis probablement parce que je ne peux pas le vérifier. Je crois quand même que trop d'information tue l'information, donc à posteriori je me dis, « est-ce que c'était une bonne idée ? » [Support d'apprentissage]. Voilà, mais c'est vrai que ça partait vraiment du principe que je voulais que l'étudiant qui avait manqué un cours, puisse avoir un support pour se raccrocher, parce qu'au-delà du calendrier disponible, du syllabus de cours disponible, et cetera. Et le fait d'avoir un PowerPoint qui structurait le cours de cette semaine-là en particulier, permettait peut-être à l'étudiant d'avoir une vision un peu avec : « tiens, on en est là, OK, je n'ai manqué que ça » ou « j'ai manqué tout ça ». Enfin voilà, c'était vraiment cette idée de palier un maximum [Accessibilité]. Mais c'est vrai que, au final, les étudiants, même en présentiel, pourraient avoir besoin de ces supports-là. Et d'un autre côté, je me dis : « avant, je n'en faisais pas et les cours ne s'en portaient pas plus mal non plus », donc j'ai parfois un petit peu peur qu'en voulant trop bien faire, on oublie la vraie valeur de

l'enseignement en tant que telle, et un support visuel ne remplace pas un moment d'interaction, un moment d'apprentissage et à un moment d'échange [Support d'apprentissage]. Donc voilà, il y a du plus et du moins.

C : Donc selon vous, toujours dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure votre intérêt, votre souci pour les besoins des étudiants rencontraient leurs attentes ?

I : Alors de nouveau, de manière hyper modeste, je ne sais pas si j'ai pu rencontrer les attentes de tous mes étudiants, et je ne pourrai que citer ce à quoi j'ai fait allusion tout à l'heure, c'est les quelques retours que j'ai pu recevoir d'étudiants qui m'ont contactée de manière plus particulière, individuelle, soit sur Teams ou par mails ou par lettres. Et qui m'ont clairement dit : « merci d'avoir été là, merci d'avoir été soutenant ou merci d'avoir essayé de nous motiver » [Empathie]. C'est évident que ce n'est qu'une pointe d'iceberg, enfin, je veux dire, ce n'est pas parce qu'on a 5 personnes ou 6 personnes qui nous font un retour comme celui-là, que les 450 autres pensent la même chose, donc ça reste très très modeste. Modestement, j'espère avoir répondu à leurs attentes, mais je n'ai pas d'éléments de mesure en fait. Donc si ce n'est les quelques réactions que j'ai pu avoir [Retours].

C : D'accord, vous auriez apprécié avoir davantage de retours, de réaction des étudiants ?

I : Je fais ce métier par passion, donc un retour d'un étudiant, c'est toujours pour moi... ma plus belle réussite c'est quand un étudiant me fait un retour. Je vais être très honnête. Le retour d'un supérieur hiérarchique ou d'un collègue me va beaucoup moins au cœur que le retour d'un de mes étudiants. Parce que je pense que c'est un moteur de motivation aussi. On se dit qu'on se sent utile. Maintenant, il est normal... enfin je veux dire c'est mon job, c'est mon métier. Les étudiants considèrent ça comme étant quelque chose qui est normal et ils ne doivent pas forcément dire merci pour quelque chose qui est normal. Mais c'est clair que ce sont ces petits moments-là qui font qu'on continue ce métier avec conviction et motivation. Et il y a pas besoin qu'il y en ait 500 pour avoir la motivation de continuer [Retours].

C : D'accord, mais des retours aussi avec des choses peut-être positives, mais aussi négatives, de savoir comment adapter après ce qui a été, et ce qui n'a pas été ?

I : Je reviens alors sur cette idée d'évaluation institutionnelles. Et là, ça c'est toujours chouette et intéressant et ça peut paraître un peu égo, mais dans les évaluations institutionnelles, les étudiants avaient la possibilité de distinguer un tout petit peu les enseignants qu'ils avaient pu avoir. Et donc j'avoue que moi, ça m'a mis du baume au cœur, les retours sur les étudiants qui m'avaient eue moi, étaient plutôt d'ordre positif. Les retours négatifs que l'on peut recevoir, ce sont des choses sur lesquelles nous n'avons pas toujours le contrôle [Retours]. Je prends des exemples, les horaires de cours inadaptés, mais c'est pas moi qui choisis mes horaires. Et si je les choisissais aussi, je ne donnerai pas cours jusqu'à 6h du soir alors que les étudiants ont envie d'aller manger une pizza [Gestion du temps]. Enfin, ce que je veux dire par là, c'est qu'on ne peut pas rencontrer toutes les attentes de tous les étudiants, mais globalement, au sein des équipes que moi je gère, j'ai eu le sentiment que les collègues avaient fait le job nécessaire pour essayer de suivre les étudiants au mieux [Efforts]. Il y a toujours bien un petit bémol, toujours bien un enseignant qui était un peu moins disponible qu'un autre. Mais il faut savoir et ça, je pense que nos étudiants ne le savent pas toujours, c'est que l'école des langues vivantes est un département interfacultaire. Ce sont des personnes qui sont au service parfois de plusieurs facultés et à l'intérieur de nos équipes, il y a des personnes qui travaillent dans d'autres institutions aussi. Moi, j'ai cette chance- là, énorme d'être exclusivement à l'université de Namur, exclusivement dans la faculté de sciences économiques, et donc je me focalise exclusivement sur mes petits étudiants, ce qui n'est pas forcément la possibilité de tous mes collègues. Donc voilà les petits bémols éventuels, ça peut être un léger manque de communication ou quelque chose comme ça, mais on n'a pas eu de retour horrible [Temps] [Retours].

C : Vous m'avez dit que vous aviez pour habitude de toujours bien fixer les modalités en début de quadrimestre, de façon claire, l'horaire de cours, les modalités d'examen je suppose, ce qui va être vu, le contenu aussi. Est-ce que c'est quelque chose qui a été impacté par l'enseignement à distance ?

I : Tout à fait et je ne vais même pas le cacher. C'est très paradoxal ce que je vais dire parce que l'impact dont je vais parler, il a eu lieu ici en décembre passé, alors que nous étions en présentiel avec mes petits étudiants. J'ai repris un cours [nom d'un cours] cette année en bloc 3. Et les étudiants m'avaient eue en partie l'année précédente en [nom d'un cours]. Et je pense que cet enseignement à distance a fait que nous avons dû faire un tout petit peu plus de qualitatif et moins de quantitatif. En gros, on a dû diminuer les choses. On pouvait faire moins sur Teams parce qu'il y a déjà toute cette gestion du temps pour l'outil [Rythme]. Donc, par exemple un impact, c'est que j'ai diminué à certains aspects, entre guillemets, de matière pour l'examen [nom d'un cours] cette année. Je trouvais qu'il fallait rester un peu dans des normes raisonnables pour nos étudiants qui ont été confrontés à un enseignement à distance avec tout ce que ça a comme positif et négatif pour eux. Mais je pense qu'en termes de gestion du temps, ça n'a pas dû être évident. Et donc moi, ça ne me pose pas de problème de diminuer le nombre d'objectifs à atteindre. Donc pas la qualité des objectifs à atteindre, mais le nombre d'objectifs à atteindre. Et dans l'organisation du cours, là je pense à l'année de septembre 2020 à juin 2021, qui a été exclusivement en distanciel. Je me souviens très clairement, avec mes enseignants dans ma zone [nom d'un cours], avoir dit aux profs : mon objectif n'est pas qu'on ait traversé tout un syllabus, mon objectif est d'avoir accompagné au mieux nos étudiants pour qu'ils puissent répondre à l'exigence minimale qui est « je dois comprendre un article de presse, le résumer et je dois pouvoir interagir oralement sur un sujet que j'ai préparé ». Et donc, on a saqué dans des... on a pas travaillé tous les chapitres, parce que les chapitres sont là comme prétexte à travailler des compétences et que ce n'est pas la quantité qui compte mais la qualité [Rythme] [Respect]. Donc oui ça a été impacté. Je crois, enfin je pense avoir été quand même toujours aussi claire dans les objectifs, mais c'est vrai que de par le fait que nous avons dû adapter la quantité de matière, ça a probablement pu créer chez nos étudiants un peu de confusion, c'est à dire que j'ai dû réannoncer des choses ou reclarifier des choses et donc parfois avec le travail qui est le mien, ça a peut-être eu un impact sur la cohérence dans les annonces par exemple. Parce qu'il se fait, ça c'est un bête fait : Mais le COVID a été synonyme pour moi, à titre très personnel au sein du département, le COVID a commencé quand j'ai eu énormément de responsabilités supplémentaires à assumer. Et qui dit responsabilité supplémentaire, dit qu'il ne faut plus avoir deux têtes mais presque 10, et il faut assumer une cohérence dans la communication à tous les niveaux et donc là peut-être que j'aurais pu faire mieux. J'ai fait de mon mieux, mais j'aurais pu faire mieux [Information].

C : Oui, vous disiez donc que vous avez dû réduire la matière à distance. Vous avez dit que c'était parce que vous avez dû réfléchir les outils et des choses comme ça, ça prend du temps. Est-ce qu'il y a d'autres raisons pour lesquelles il a fallu réduire, qu'on sait voir moins de matière dans un contexte d'enseignement à distance ?

I : Alors je pense de nouveau que c'est très particulier aux cours de langues. Je pense que le fait de travailler sur Teams, quand on essaie de répartir nos étudiants en petits groupes, quand on les ramène vers la classe, et cetera, donc tous ces mouvements qui, quand on est dans une classe peuvent être très fluides, surtout les débuts sur Teams, surtout avec les plus jeunes qui n'avaient pas... On peut être digital native et ne pas être capable d'utiliser des outils informatiques de manière professionnelle et académique, c'est pas la même chose [Compétence]. Donc je pense que c'était vraiment le fait d'être sur Teams en live, qui a pu nécessiter de faire moins [Rythme]. Mais ça n'enlevait pas les objectifs finaux, c'est-à-dire qu'on travaillait peut-être un petit peu moins d'input, on travaillait peut-être un tout petit peu moins en quantité de tâches à effectuer au cours, mais l'examen en tant que tel a pu avoir lieu de manière relativement normale. Donc on a été vraiment sur les essentiels, je pense [Evaluation].

C : Je peux vous demander rapidement de compléter la phrase suivante : Lorsque je donne cours à distance, je suis soucieuse du fait que les étudiants qui suivent mon cours...

I : Mon premier souci est de les garder attentifs et accrochés. Si je dois juste compléter par une toute première petite phrase, c'est ça. Mon second souci, c'est que la qualité d'apprentissage reste présente. Et pourquoi est-ce que je dis que c'est mon second souci ? Parce que je pense que l'apprentissage ne peut avoir lieu que s'il y a une accroche, une motivation qui est là [Attrait]. Donc mon vrai premier souci, c'est l'apprentissage, mais à distance, je crois vraiment que c'est d'abord la création du lien [Empathie] [Souci n°1].

C : D'après vous, c'est quoi un cours à distance de qualité ? Quelles sont ses caractéristiques ? Si vous deviez un peu définir le cours à distance de qualité ?

I : Donc je ne me positionne que très modestement en tant qu'enseignante en langues, je récapitule vraiment, c'est super important : Si on a une séance de 2h avec les étudiants, il est hors de question que le prof tienne le crachoir pendant 2h00 [Interaction]. Donc il doit y avoir en début de parcours un objectif clair à atteindre pour les étudiants [Engagement]. Une mise au travail la plus rapide possible pour les étudiants, avec des moments de feedback réguliers à l'intérieur de la session, donc des moments où on peut avoir un moment de réflexion, si c'est une tâche coopérative, un moment de réflexion commun pour les étudiants avec des moments de rassemblement avec le groupe classe où il peut y avoir des échanges [Interaction]. Varier les approches parce que, je répète : parler pendant 2h sur Teams derrière des écrans qui bien souvent restent noirs parce que, pas les outils, parce que pas de caméra, parce que mauvaise connexion, parce que pas envie de se montrer parce que pas eu le temps de s'habiller. On a tous vécu ces moments-là. J'ai insisté partout où c'était possible d'ailleurs, pour que les caméras soient allumées, certainement dans les petits groupes. Dédramatiser un maximum. Être encore plus attentif aux signaux quand les caméras sont allumées, en tout cas, aux signaux de détresse, pas toujours facile à analyser, mais le regard d'un étudiant perdu derrière son écran d'ordinateur. Voilà, ça doit interpeller [Retours] [Interaction]. Peut-être insérer aussi une petite touche, après tout le monde n'est pas capable de le faire, mais une petite touche d'humour [Attrait]. Un petit moment pour commencer le cours où on demande d'abord simplement : « Comment ça va ? ». On a le droit de lâcher un petit moment de pression et de dire voilà, « est-ce que vous avez un grief ? », « est-ce que vous avez une émotion à partager ? » [Retours] [Empathie] Alors c'est très en vrac et pas du tout structuré ce que je te raconte. Mais je pense vraiment dans le cadre de mes cours, que je ne peux pas me permettre de faire du bla bla pendant 2h, au risque d'endormir les étudiants. Et je pense que ça, pour un prof de langues, ça serait vraiment horrible de me dire que mes étudiants sont tombés endormis. Donc essayer d'avoir une tâche qui soit suffisamment challenge et pour les titiller, sans que le degré de difficulté ne soit outrancier, pour ne pas les démotiver et alterner la pratique individuelle et coopérative aussi, je pense [Attrait] [Difficulté].

C : C'était ma dernière question, je demande toujours quand même si vous avez quelque chose à ajouter ? S'il y a quelque chose que je n'ai pas mentionné.

I : Non, j'ai eu l'impression que tu avais fait un tour assez complet. Ton objectif était de récolter mon ressenti, je crois que c'est ce que j'ai partagé. J'insisterai simplement sur le fait que c'est une vision parmi plein d'autres, une vision de quelqu'un dont l'enseignement est particulier parce que c'est l'enseignement d'une langue. Je n'ai pas dit que c'était plus important que les autres, ce n'est pas ça que je dis, c'est juste que je pense que ce que l'on enseigne a un impact sur la manière d'enseigner, même si je reste persuadé qu'on peut aussi avoir un enseignement extrêmement positif, interactif et motivant quand on a un cours disciplinaire purement théorique, je pense qu'il y a moyen de didactiser beaucoup de choses. Et pour moi, ça c'est l'essentiel et même si mon regard de départ à l'air un peu négatif sur toute une série de choses, je sors grandie de l'aventure. Je pense avoir encore acquis de nouvelles compétences et je pense que nos étudiants ont aussi acquis de nouvelles compétences [Compétence]. Mais je pense qu'il faut réfléchir sur le long terme à ce qu'il y a lieu de garder ou pas et de réfléchir en termes d'impact sur les aspects psycho-affectifs. Voilà parce que pour moi c'est très très important le rôle du psycho- affectif

dans l'apprentissage, et c'est quelque chose dont on néglige parfois l'impact chez nos étudiants [Empathie].

Annexe Q.2.5 - Retranscription de l'interview de l'enseignant E

Interview réalisée le 3 juin 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Enseignant E, l'interviewé

I : Professeur à la fois en faculté de philosophie et lettres et en faculté de droit, avec je vais dire deux types de cours un peu différents. Ce qu'on pourrait appeler des cours en grand auditoire de première année. Avec des auditoires de plusieurs centaines d'étudiants dans les deux cas. Donc ça, c'était un paquet d'enseignements. Et puis après, j'ai des enseignements beaucoup plus spécialisés en [nom d'une matière] à ce moment-là et plutôt en [nom d'un cours], plus axé sur de la pratique, sur des exercices, sur des travaux où là alors, j'ai entre 15 et 20 à 25 étudiants quoi donc ces 2 enseignements méthodologiquement et avec des publics très différents, ce que j'aime bien. C'est à dire que c'est une, je trouve ça équilibré comme charge donc voilà.

C : Donc le cours théorique, plutôt en première bac, c'est ça ?

I : Les cours magistraux grands auditoires plutôt en première bac, même si j'ai aussi un cours grand auditoire en deuxième. Donc c'est, voilà, c'est plutôt ça. Et puis alors les cours plus pratiques, une partie seulement de l'ensemble des étudiants qui font [nom d'une matière] après la première, donc là forcément avec un groupe plus réduit. Voilà donc c'est 2 types d'enseignements différents.

C : D'accord, et vous enseignez ici à l'UNamur depuis combien de temps ?

I : Ça fera 20 ans à la rentrée. Donc j'estime avoir une certaine expérience.

C : Oui, ça fait déjà beaucoup, mais vous aviez déjà enseigné avant ?

I : Alors j'avais une petite expérience, c'est-à-dire que j'avais déjà donné des cours à [deux autres universités] mais qui n'était pas une grande expérience, j'avais peut-être un an ou deux d'expérience. J'avais été assistant aussi, enfin, en faisant ma thèse donc. Voilà, j'avais une petite expérience.

C : Et est-ce que vous pourriez aussi m'expliquer un peu votre degré d'expérience avec les cours à distance ?

I : Alors avec les cours à distance, là, c'est une expérience qui est quasi nulle, je peux dire nulle, aucune expérience de cette problématique de la distance. Et même à la limite aucune réflexion a priori sur le fait d'un jour devoir donner cours à distance. Excepté une réflexion que j'avais menée, mais alors là, pas comme enseignant. C'est à dire que, ici, à l'université, il existait un service qu'on appelait le service audiovisuel. Le SAVE, qui réfléchissait dans le cadre des cours de médecine, à équiper les auditoires de caméras pour enregistrer les cours. Parce que on n'avait pas d'auditoire suffisamment grand pour accueillir tous les étudiants en première médecine et donc l'idée était, et dans ce cadre-là, (...) ²⁸ moi je trouvais que c'était intéressant d'équiper déjà un maximum d'auditoires, et je me l'étais même dit pour mes cours, en disant « tiens, ça pourrait être chouette d'enregistrer ses cours et que ces cours-là soient

²⁸ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

à disposition des étudiants après ». Oui, j'en ai même dit, « tiens, ça remplacerait mon syllabus d'une certaine manière » donc, mais on en était resté là parce que pour une question de moyen, de technique, on avait limité cette possibilité simplement aux cours de médecine. Et puis ça, c'était un peu arrangé après, donc on avait laissé un peu tomber des choses. Mais je trouvais intéressant l'enregistrement des cours [Enregistrement]. Mais on ne pensait pas à ce moment-là au visionnement de cours à distance depuis, par exemple, kot où domicile d'étudiants. Donc je parle de ça, je vais dire dans les années 2010.

C : Et donc vous avez eu l'occasion de passer à distance à partir de mars 2020. Là, vous avez donné tous les cours à distance je suppose. Puis l'année suivante, donc l'année dernière. Est-ce que vous avez donné aussi tous vos cours toute l'année à distance ?

I : Alors bon, j'ai un cas un peu particulier parce que en 2020, dans les années 2019-2020, 2020-2021, donc les 2 années COVID, je ne donnais pas tous mes cours ici, puisque j'étais (...) ²⁹ même temps, et donc je n'avais que quelques cours. Je n'avais gardé que les cours en grands auditorios. Donc, pendant le COVID, je n'ai eu l'expérience que des cours grand auditoire à distance, ce qui d'une certaine manière était l'aspect le moins compliqué à gérer puisque finalement, je n'ai fait que donner des cours à distance, en auditoire, enregistrés. Et les premiers cours, c'était pire que ça, c'était vraiment la catastrophe. C'était des PowerPoints enregistrés, c'est à dire un PowerPoint sur lequel il y avait du son. Je pense que c'était abominable. Le fait de les faire, et j'imagine le fait de les suivre devait encore être pire, enfin voilà [Format].

C : D'accord et par la suite alors ce que vous avez fait, c'est plutôt vous enregistrer dans l'auditoire ?

I : C'est ça. Après, quand on nous a donné la possibilité « est-ce que vous souhaitez être enregistré ? », j'ai tout de suite vu que les étudiants étaient demandeurs. Donc là, chaque fois qu'il y avait la possibilité d'enregistrer les cours, j'ai choisi cette possibilité-là [Demande] [Retours] [Enregistrement].

C : D'accord, mais c'était quand même en live ?

I : En fait, c'était en live mais enregistrée aussi. Donc, les étudiants pouvaient le suivre en live ou pouvaient, s'ils n'avaient pas pu le suivre en live, aller voir le fichier enregistré, fichier audio vidéo enregistré.

C : Est-ce que les étudiants avaient la possibilité d'interagir avec vous ?

I : En live ? Non.

C : D'accord, et c'était via Webcampus alors ?

I : J'imagine, oui, c'était enregistré. Je ne sais pas via quelle plateforme, j'imagine que c'était via Webcampus, oui.

C : Il y a des étudiants qui m'ont parlé justement de cette façon de donner cours parce que moi, j'ai plutôt l'habitude via Teams.

I : J'ai toujours détesté Teams, d'ailleurs, la preuve on fait l'interview en présentiel plutôt que Teams. Je sais pas pourquoi mais je ne supporte pas de travailler avec ça. Sans doute parce que on a plus l'impression d'être en enregistrement ou à distance avec Teams, que quand on donne cours dans un auditoire avec une caméra. Là on a toujours l'impression finalement de donner mes cours, entre guillemets normalement. Et puis on est enregistré. Voilà, c'est un faux cours à distance d'une certaine manière. Tandis que Teams, je n'aime pas le système [Teams] [Format].

C : Ma première question un peu générale : quelle est votre opinion générale finalement vis-à-vis des cours à distance ?

²⁹ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

I : Je trouve que c'est une technique supplémentaire dans l'enseignement. Ça, c'est la première chose. Et en cela, c'est intéressant, je veux dire ça permet d'augmenter le panel des activités pédagogiques. Ça je trouve que condamner l'enseignement à distance, c'est ridicule [Général]. Je veux dire : c'est une nouvelle offre technique, comme le PowerPoint comme les diapositives avant. Enfin, je veux dire que c'est un nouveau, c'est un nouvel apport technique. Je trouve qu'on doit encore expérimenter. C'est à dire que on n'est pas suffisamment armé que pour pouvoir avoir un avis définitif sur : c'est intéressant dans tel cas, pas dans tel cas. On n'a pas encore le recul suffisant où on a dû le faire dans un contexte de contrainte, je pense que maintenant un certain nombre de pratiques pédagogiques vont se développer sur base de la volonté des enseignants et des demandes sans doute aussi des étudiants par rapport à cela.

Je pense que dans le cadre d'un enseignement en grand groupe, ça reste une solution, je vais dire subsidiaire. C'est-à-dire que ça permet à des gens qui, pour une raison XYZ, ne peuvent pas assister physiquement en cours, de quand même y assister, donc c'est mieux que rien, donc c'est mieux [Accessibilité]. Mais dans ces cas-là on reste quand même dans une expérience qui est pour moi insuffisante par rapport à la réelle présence au cours. Un, pour des étudiants me semble-t-il, c'est mieux de pouvoir assister aux cours à distance que de ne pas y assister du tout, mais l'assistance au cours en présence reste meilleure. Si l'objectif est une bonne transmission du savoir, des commandes, des techniques, et cetera... l'expérience en présence reste meilleure [Général]. Donc vous voyez ça pour moi, dans ce cadre-là, ça reste du pis-aller, quoi.

Alors nous devons sans doute dans un certain nombre d'autres cas, améliorer l'efficacité d'un enseignement à distance. Si on voulait vraiment le construire comme cela. Là, je pense que, par exemple, la manière dont c'est filmé dans un cours, dans un auditoire, c'est pas très satisfaisant. Vous avez une petite silhouette qui bouge, vous avez le son en règle générale, qui est pas trop mauvais parce que la prise est bonne, mais c'est moins bon que si vous êtes dans l'auditoire [Equipeiment enseignant]. Maintenant, comment ? Le vrai cours comme on pourrait organiser cela à distance comme on organise une réunion avec des plus petits groupes, et cetera. Ça, je les pas encore vraiment expérimenté et ça peut être à certains moments, intéressant et plus facile à organiser, mais je vais dire que pour le moment moi, il y a l'aspect, comme je l'ai dit tout à l'heure, d'enregistrement du cours qui fait que le cours est disponible et je trouve qu'en cela c'est meilleur qu'un syllabus. Moi, je suis plus à l'aise en sachant que les étudiants peuvent revoir ce qui a été dit effectivement au cours, plutôt que s'appuyer sur un syllabus. Maintenant pour l'enseignement, pour l'enseignant, entre guillemets, c'est plus casse-gueule. Parce que quand on est au cours, on peut commettre des lapsus, on peut avoir un trou de mémoire à un moment donné, on ne revient plus exactement sur l'information. Quand on a un syllabus, on l'a écrit, on l'a bien préparé, on l'a corrigé 10 fois. On le livre aux étudiants, c'est bon. Donc la qualité intrinsèque du contenu, elle est toujours meilleure au niveau de l'écrit qu'au niveau de l'enregistrement [Enregistrement]. Mais il y a un côté spontané dans l'enregistrement, qui est peut-être plus intéressant et en plus l'étudiant peut dire oui, ça c'est ce que vous avez vraiment dit, donc moi j'ai étudié ce qui a été dit, que dans un syllabus, c'est écrit mais on ne l'a pas vraiment dit, il y a toujours un peu une ambiguïté [Support d'apprentissage]. Et en ça je trouve que la matière enregistrée, communiquée comme ça, pour moi, ça c'est un plus [Enregistrement].

C : Donc vous disiez que vous pensez que l'apprentissage à distance est moins bien qu'un apprentissage en présentiel. Vous pensez à certaines caractéristiques qui font que ?

I : Oui, oui. Je vais dire que à mon sens, c'est parce que vous allez me dire que je ne le prévois pas en termes d'interaction, mais ça c'est déjà quelque chose qui ne fonctionne pas. Vous n'avez pas la possibilité de lever la main, et de poser une question, mais techniquement, ça pourrait se faire si tout le monde rentrait dans un système, mais ça me semble quand même difficile à gérer à 200 ou à 250 [Interaction]. Et puis je pense qu'il y a une question d'ambiance. Quand on est dans un auditoire, je pense qu'on sera plus amené à se concentrer par rapport à une matière qui est donné que quand on est tout seul chez soi, en pouvant être distrait par autre chose ou ayant la volonté de toute façon de faire

quelque chose d'autre [\[Décrochage\]](#). Maintenant de nouveau, l'apprentissage, c'est très spécifique à chacun, ce qui est bon pour l'autre n'être pas nécessairement bon pour tout le monde et inversement. C'est pour ça que, d'une certaine manière, je trouve que c'est intéressant parce que ça, ça apporte une autre façon d'aller au cours, si je puis dire, c'est pour certains individus, c'est plus facile de suivre une matière en faisant une vaisselle ou que sais-je, en mangeant et cetera... pourquoi pas ! [\[Gestion du temps\]](#) Mais à priori ça me semble moins favorable. Mais bon on est toujours étonné, moi quand je vois les pratiques d'études actuels où visiblement beaucoup d'étudiants souhaitent se regrouper en bibliothèque ou ailleurs pour étudier ensemble, ce qui moi me semble absolument absurde, mais c'est le cas. Certains vont dire : bah non, moi je me sens plus prêt à étudier en étant en groupe qu'en étant seul. Alors à contrario, on pourra dire : certains vont peut-être préférer assister au cours en étant seul qu'en étant en groupe, vous voyez, je veux dire, donc ça permet de peut-être toucher d'autres types d'apprentissage, donc en cela je trouve que c'est intéressant [\[Méthode de travail\]](#). Même si à priori mais c'est moi ça, ce sont les utilisateurs qui seront les premiers à donner un avis et c'est en ça que des mémoires comme ceux-ci sont intéressants, c'est pour aussi avoir un retour.

Parce que finalement, on n'en parle pas vraiment et c'est pas les évaluations organisées de manière classiques qui apportent des réponses. Donc c'est intéressant d'avoir des études comme la vôtre qui permettent de croiser un peu les impressions de l'enseignant avec celle des étudiants [\[Retours\]](#).

C : Vous parlez des évaluations, c'est les évaluations institutionnelles ?

I : Oui, oui. Par exemple, j'en ai reçu une hier. Bon déjà sur un groupe qui fait quoi peut-être 300, 350 à 400 étudiants. Il y a 20, 25 réponses donc. Vous avec vos interviews, peut être interroger, 10 étudiants ou 15 étudiants, vous ne serez pas beaucoup plus loin en termes de représentativité alors qu'on pourrait croire. Ben non, les évaluations institutionnelles ça vaut pas plus. Mais alors comme le questionnaire est tellement fermé et tellement stéréotypé on ne sait rien en retirer et c'est la même évaluation que celle organisée il y a 15 ans, dans un d'enseignement complètement classique. On ne prend même pas en compte l'aspect qu'il y ait cette possibilité de distance, et cetera donc, ça ou rien... [\[Retours\]](#)

C : Vous pensez que vous avez un manque de vue sur ...

I : Oui, complètement ! Le seul cette année, et c'est peut-être pour ça que je l'ai fait, je n'en sais rien, mais là, le seul retour qu'on ait, c'est finalement l'examen. Et cette année-ci, j'ai organisé pour la première fois depuis 20 ans, depuis que je donne ce cours là en [nom d'une matière], qui est mon plus gros auditoire, j'ai organisé des examens oraux. Donc j'ai interrogé oralement la session de janvier, ça m'a pris 10 jours sur 2 semaines mais voilà, est-ce que c'est parce que j'avais besoin d'un retour puisque j'avais un peu plus de temps, je sais pas, mais je suis content de l'avoir fait. Mais c'est le seul retour que j'ai, mais je n'ai pas demandé systématiquement aux étudiants : « tiens, avec la distance, est-ce que... ? » [\[Retours\]](#).

C : Est-ce que vous pensez à des choses spécifiques justement, qui pourraient être mis en place pour vous aider à avoir une vision plus claire de ce que les étudiants apprécient, de leur expérience ?

I : Ce qu'ils apprécient ou pas, je vais dire, je m'en moque un peu, par contre, toujours la grande question en pédagogie, c'est de voir quels sont les contextes, ou quelles sont les pratiques qui font qu'une matière passe mieux ou moins bien. C'est ça la grande question. Donc, c'est pour ça qu'on a besoin à un moment donné, d'un retour. Après bon, c'est l'action de l'étudiant qui va étudier, qui va vouloir compléter ce qu'il a appris ou bien qui est pas du tout intéressé. Mais de manière générale, qu'est-ce qui fait qu'une matière passe bien ou pas bien ? Passe mieux ou pas ? C'est ça qui est intéressant [\[Retours\]](#).

C : Peut-être qu'il aurait été intéressant d'avoir un questionnaire un peu plus adapté à la fin de l'année en distanciel ?

I : Oui, mais d'un autre côté, on sait aussi que c'est très variable d'un individu à l'autre. Ce qui est logique. C'est pour ça que j'aimerais bien déjà savoir si fondamentalement le fait d'être à distance, d'être enregistré, facilite pour certains profils l'apprentissage ou pas, c'est ça la grande question, est-ce que ça facilite l'apprentissage ? [Retours]

C : Est-ce que d'ailleurs au niveau des examens, vous avez remarqué une amélioration justement, une diminution des notes, des échecs ?

I : Le problème c'est que j'ai changé moi-même mon mode d'évaluation. Donc maintenant, je vais dire très franchement que dans le milieu des enseignants, le propos le plus majoritairement tenu, c'est que l'enseignement à distance a diminué la valeur de l'apprentissage. Ça, c'est ce qui se dit généralement. Maintenant, là aussi, il y a énormément de subjectivité et je me suis déjà un peu frité avec l'un ou l'autre collègue sur ce thème-là en disant : « mais enfin, qu'est-ce que vous avez comme données sérieuses, rigoureusement collectées, qui vous permettent de dire que l'enseignement à distance a fait que les étudiants sont de qualité moindre que leurs prédécesseurs ? J'attends... » [Attitude]. Donc ça aussi c'est intéressant pour votre travail. Plein de facteurs peuvent intervenir. Moi, j'ai déjà connu parfois 2, 3 années de suite où les étudiants ont été moins bons, enfin « moins bons », qu'est-ce que ça veut dire ? En moyenne moins bons. C'est très difficile à comparer. Et ici on a dit « oui, mais ceux qui ont fait leur 5e et leur rhéto, ils n'ont rien fait pendant 2 ans dans le cadre de l'enseignement à distance, donc quand ils viennent, ils ne savent plus travailler, ils sont distraits plus facilement. Moi cette année-ci donnant en cours je n'ai pas remarqué ça, en donnant mes cours. Maintenant au niveau des évaluations, oui, les examens oraux, c'est pas top, mais enfin... Moi, ce que je remarque plutôt, c'est une attitude opportuniste, plus c'est-à-dire : où on va sélectionner dans la masse des matières à présenter certains examens pour telle période, d'autres encore pour... donc il y a 3 périodes d'évaluation sur l'année et donc, on a dispatché un peu plus. Alors forcément, comme enseignant, on n'a plus de notes de présence. On a plus de gens qui viennent alors, entre guillemets, pour voir, sachant qu'ils ont très peu de chances de réussir parce qu'ils n'ont pas axé leur... Donc voilà, il y a une stratégie un peu différente, mais est-ce que pour ça, il faut dire que c'est moins bon. Je ne sais pas. En tout en tout cas lier ça simplement à l'enseignement à distance, ça me semble un peu court.

C : Cette année alors, vous n'avez plus du tout de cours à distance ?

I : Où tous les étudiants sont à distance ? Non.

C : Des enregistrements ?

I : Oui. (...) ³⁰ [énumération des cours donnés et qui sont enregistrés]. Par contre, tout ce qui est petits exercices, ça n'a jamais été enregistré.

C : Selon vous qu'attendent les étudiants d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?

I : Ce qui attendent ?

C : Les principales choses qu'ils souhaitent ?

I : D'un cours à distance, on est bien d'accord ? Pas de n'importe quel cours. Spécifiquement les cours à distance. Je pense que certainement ils doivent demander la qualité technique. Ça, je pense que c'est la base, ça ne sert à rien de faire des trucs qui ne tiennent pas la route, que ce soit au niveau de la qualité du son, au niveau du cadrage, le fait de pouvoir voir à la fois le prof mais aussi les slides quand il y a des slides. Enfin, voilà une qualité technique. Je pense que ça, c'est la première chose, c'est une qualité technique irréprochable [Equipe enseignante].

³⁰ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

En deux, je pense que l'enregistrement, le fait de disposer après le cours de l'enregistrement de celui-ci, ça me semble être aussi une vraie plus-value [Enregistrement]. Maintenant cet enregistrement-là ne doit pas être permanent [Enregistrement].

C : C'est à dire ?

I : Sinon, moi je ne vais plus donner cours. D'une certaine manière, j'ai donné mes cours une fois, « allez voir sur Webcampus », « allez voir sur le Webcampus si j'y suis quoi ! ». Ça, ça n'a aucun sens, évidemment. Il faut que, à la fin d'une année académique, que l'enregistrement disparaisse et que on ait un nouveau, un autre cours même si l'intitulé est le même, et même si la matière est globalement proche [Enregistrement].

C : Vous voulez dire quand même le laisser jusqu'à la fin du quadrimestre ?

I : Voilà, le laisser jusqu'à la période d'évaluation.

C : D'accord, parce que y a certains enseignants parfois qui le suppriment après un moment pour obliger les étudiants à le regarder quand même assez rapidement.

I : Mais pourquoi ?

C : Pour ne pas accumuler la matière.

I : Ça, c'est le problème de l'étudiant, ça c'est un autre défaut de pas mal de mes collègues, c'est de vouloir influencer le comportement d'études des étudiants. Une méthode d'étude, elle est propre à chacun, donc... [Méthode de travail] Enfin, soit c'est une parenthèse. Alors voilà, moi je pense que ça, ce sont les principales qualités. Alors après il y a des qualités formelles sans doute, mais là je le dis : « ça, je ne sais pas ». Qu'est-ce qu'est-ce que les étudiants attendent sur le plan de la forme de l'enseignement tel qu'il existe à distance ? Ça, je n'en sais rien [Modalités]. J'imagine de l'intervention, plus d'interaction peut être. Ça, oui, mais ça, j'en prends conscience en discutant avec vous. C'est vrai que si on pouvait augmenter l'interaction des cours à distance, au moins en live forcément, pas après, parce que là, ça devient la folie quoi ! « vous avez dit ça à tel moment, pourquoi enfin ? » On devient fou alors [Sollicitations]. Donc l'interaction, la question de l'interaction à distance elle est réelle, je dirais ça [Interaction]. Je dirais que c'est, c'est 3 choses-là : La qualité technique. La possibilité d'enregistrer, d'avoir le cours à disposition au moins jusqu'à la période d'évaluation. On pourrait même imaginer que pour certains étudiants on prolonge cette période-là dans la mesure où, par exemple, ceux-là ne peuvent pas suivre le cours l'année suivante par exemple. Je vous donne un exemple, vous suivez un cours pendant une année, vous ratez l'examen, l'année suivante, vous devez le repasser forcément, mais il y a que celui-là que vous devez repasser, donc vous réussissez votre année entre guillemets, vous suivez d'autres cours et il y a un conflit horaire. Eh bien, on pourrait imaginer que pour certains étudiants, ils puissent... Maintenant, si le cours est disponible l'année suivante puisqu'il est encore donné ça ne pose pas de problème donc. Intérêt supplémentaire pour le cours enregistré ou en tout cas à distance pour ces étudiants qui ne savent plus suivre le cours, enfin [Accessibilité] [Enregistrement].

C : Oui, l'enregistrement, c'est quelque chose que les étudiants mettent en avant.

I : Ben oui. Et donc la qualité technique, l'enregistrement et apprendre, comme enseignant, à pratiquer des interactions quand on est à distance [Compétence]. Ce qui est quand même... Déjà combien d'enseignants pratiquent l'interaction en étant en présence ? Pour vous le dire, moi j'essaye de le faire au maximum, mais parfois je passe 2h où je n'ai jamais interpellé l'auditoire Alors qu'à d'autres moments je vais le faire plus facilement. Dans les cours techniques, c'est systématique. Mais donc la question de l'interaction elle est importante dans la distance [Interaction].

C : Ma question suivante : quelles sont les plateformes de cours dont vous avez fait usage dans le cadre des cours à distance ? Donc pas Teams déjà. Par plateforme, je suis vraiment large, donc je parle aussi bien des plateformes pour communiquer, ça peut être Sogo, Webcampus, ...

I : Moi je suis préhistorique dans ce domaine. Là, j'avoue moi, c'est le Mail, point. Donc moi je ne communique en règle générale que par mail ou en interaction comme ça physique. Mais les Teams Sogo, non, jamais. WhatsApp et Facebook, sûrement pas [Information].

C : Et pour communiquer votre contenu, j'imagine alors uniquement Webcampus

I : Webcampus, oui, le système d'enregistrement qui existe.

C : D'accord et pas non plus de plateformes autres pour poser des questions, faire des exercices ?

I : Non.

C : D'accord, du coup, je me concentre sur Webcampus. Selon vous, dans quelle mesure votre utilisation de Webcampus, rencontrait les attentes de vos étudiants ? Je sais qu'il n'y a pas énormément de fonctionnalité sur Webcampus...

I : Je suis loin de les maîtriser toutes [Compétence]. J'ai déjà plus utilisé Webcampus que je ne l'utilise, c'est vrai. Mais c'est vrai que je n'utilise pas suffisamment ce mode de communication-là [Webcampus].

C : Vous pensez que vos étudiants auraient souhaité une utilisation différente ?

I : Oui, oui, je pense. Je trouve que l'utilisation du Webcampus est vraiment l'utilisation entre guillemets d'urgence. Je me souviens bien que là, j'étais fixé dessus, c'était pendant les évaluations à distance via Webcampus. Là, c'était... mais encore en même temps avec le mail, en disant « s'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, il faut être au courant », s'il y a un problème technique. En fait je me rends compte que je suis assez craintif, vis-à-vis de tout ce qui est problème technique. Or la distance, ce n'est que ça, hein, ce n'est que du technique, en disant, « si ça ne fonctionne pas, on est dans la merde, littéralement ». Que quand on est physiquement quelque part, on a toujours l'illusion qu'on peut intervenir sur le problème, alors que à distance, en plus, on dépend de l'informatique : « quel est le problème ? » « est-ce que j'ai oublié de relancer ceci, de faire ça ? » C'est tout de suite un stress [Equipe enseignante]. Un problème supplémentaire. Moi, c'est ça qui me freine le plus, mais parfois on est obligé de le faire, notamment quand on a dû faire des évaluations à distance, là, oui [Evaluation]. Mais c'est vraiment, je vais le dire, c'est vraiment quand on est obligé, donc forcément j'ai le sentiment d'avoir une utilisation des plateformes comme ça, moins importante, puisqu'il faut que je me sente obligé pour le faire [Plateforme].

C : Quels sont les supports d'apprentissage - par support d'apprentissage, on comprend tout ce qui est slides, syllabus, vidéos, lectures et cetera.... - mis à disposition de vos étudiants dans le cadre des cours à distance ?

I : Ce sont surtout des slides. Surtout des slides ou des documents. Forcément, les anciens examens. C'est plutôt documentaire comme support, j'allais dire, c'est plutôt documentaire. Je ne fais pas de vidéo par exemple. Mais c'est plutôt, c'est plutôt des supports documentaires [Support d'apprentissage].

C : D'accord et en quoi ça a été différent du présentiel ? Est-ce que le fait de donner cours à distance...

I : Il y avait un peu plus forcément un peu plus d'éléments, communiqués de cette manière-là. Mais de nouveau, la forme n'était pas différente [Support d'apprentissage].

C : D'accord quand vous dites un peu plus, c'est juste à cause des vidéos que vous avez dû mettre en plus ?

I : Oui, c'est ça. Forcément, comme le présidentiel n'était pas possible, un certain nombre de choses qu'on peut dire en présence, on ne savait plus les dire, donc il fallait bien les communiquer, donc communiquer plus de choses.

C : D'accord plus de documents, même de slides.

I : Oui, plus de slides, plus d'informations tant sur les évaluations... Tout ce qui ne se disait pas, forcément il fallait le communiquer [Information].

C : Selon vous, dans quelle mesure ces supports d'apprentissage, ont rencontré les attentes de vos étudiants aussi bien au niveau du type de support mais aussi au niveau du contenu ?

I : Je pense qu'ils demanderaient des choses, peut-être plus adaptées ou en plus grandes quantités encore [Support d'apprentissage]. Mais c'est difficile parce qu'on a pas, j'ai pas vraiment eu de demande. Sauf des choses très, très spécifiques [Demande]. C'est vrai que l'opportunité de s'adresser à tous les étudiants, je ne l'ai pas assez utilisée. Par exemple, quand un étudiant pose une question, il va le faire par mail. On lui répond, point. Vous prenez la même attitude dans un auditoire, ils peuvent même à l'intercours : il vient, « tiens, ah oui, ok... » et une fois que le cours recommence, bon voilà pour tout le monde, on va avoir plus, ce réflexe-là, en tout cas moi personnellement je l'aurais plus que quelqu'un me pose une question par mail, je ne vais pas penser à envoyer un mail via Webcampus à l'ensemble des étudiants, je ne vais pas le faire. Mais je devrais. Ça ne me demande rien comme effort supplémentaire, au lieu de répondre au mail à une personne, prenez le même message, vous l'envoyer à tout le monde, c'est plus facile. J'ai jamais pensé le à faire. Mais j'essayerai d'y penser par la suite [Sollicitations].

C : Selon vous, dans un contexte toujours à distance, que je précise à chaque fois, dans quelle mesure votre intérêt, votre souci pour les besoins des étudiants, rencontraient leurs attentes ?

I : Je ne pense pas. Parce que comme je l'ai dit tout à l'heure, j'étais dans un contexte de contraintes, donc j'étais obligé de travailler à distance alors que je n'en ai pas envie. Les étudiants non plus d'ailleurs, ils ne sont pas fautifs, mais moi j'ai pas envie de travailler comme ça, donc je ne vais pas anticiper un certain nombre de besoins, ni même m'interroger sur les besoins supplémentaires dus à cette forme de communication. Donc je le fais pas. Par contre, si spontanément j'avais envie d'utiliser les outils à distance pour améliorer ma pratique pédagogique, la démarche serait très différente et je serai sans doute plus attentif. Donc je dirais que non, pas assez. Il faut vraiment que ça parte d'une prise de conscience de l'enseignant, de l'intérêt de cette forme de communication et de voir comment sa manière de travailler peut tirer profit de cette forme de communication, plutôt que de dire je vais le faire, si on est obligé on ne va pas spontanément se mettre à la place des étudiants. C'est dommage [Attitude] [Empathie].

C : Toujours dans un contexte de distance. Selon vous, dans quelle mesure la façon dont vous réagissiez aux questions et aux demandes de vos étudiants a rencontré leurs attentes ?

I : Mais quand, quand on a des demandes individuelles ou même si plusieurs... là on a quand même, on a envie d'y répondre de manière complète. Je pense aussi qu'en règle générale on a de l'empathie pour la difficulté de l'apprentissage à distance, et donc on a plus envie d'y répondre [Empathie], donc je pense que quand il y a eu des demandes ponctuelles, je pense que en tout cas après il y a eu satisfaction. Je n'ai pas d'exemple concret. J'essaye de réfléchir. Simplement aussi, par exemple le fait de : « Voilà Monsieur, est-ce qu'on pourrait avoir accès à l'enregistrement des cours ? » Oui, je pense que ça a fait plaisir que dans un cadre comme celui-là, on essaie quand même de faire en sorte de faciliter un apprentissage rendu plus difficile par les circonstances et donc quand il y a des demandes ponctuelles, oui, je pense à plus accéder aux demandes, par empathie quoi, sachant que soi-même on, on est embêté par le contexte [Difficulté] [Demande].

C : En ce qui concerne les questions des étudiants, est-ce que vous avez observé des questions plus importantes, plus de questions du fait que on était à distance, plus de mails ?

I : Non, ça on peut pas dire que ça a explosé [Sollicitations]. Certains penseront toujours qu'ils sont écrasés par les demandes des étudiants, mais c'est quand même toujours plutôt bon signe quand on a des demandes, c'est qu'il y a de l'intérêt, c'est qu'il y a un besoin. Donc non j'ai pas trouvé qu'il y avait de l'explosion. Ce qu'il y avait par contre, ce qu'on ressentait, mais c'était partagé, c'était l'angoisse et l'inquiétude au moment des évaluations « j'ai posté mon truc sept secondes et demie trop tard, est-ce que ça va ? » « Ben oui ». Ou bien « je vous l'envoie par mail, est-ce que vous l'avez bien reçu ? » « Est-ce que vous pouvez me rassurer ? », ce genre de demande, oui. Donc là, mais ça c'est tout à fait compréhensible puisque je partage la même angoisse, la même crainte par rapport à l'aspect technique des choses [Evaluation]. Alors que quand on va déposer un travail dans la boîte aux lettres d'un prof, on ne va pas lui demander si on l'a bien reçu. Donc là oui. Et là parfois, c'est pénible parce que vous sentez que vous devez répondre puisqu'il y a de l'angoisse derrière [Empathie]. C'est pas trop grave. Mais bon, on a envie de dire : « écoutez, en retard de quelques secondes, problème de connexion, c'est pas grave ». Mais donc voilà, et là parfois on a 25 mails auxquels il faut répondre un peu de la même manière, mais bon [Sollicitations].

C : J'avoue l'avoir fait.

I : (Rires) Ben oui, mais c'est logique, oui j'avais dit la principale angoisse était au niveau des évaluations. Les ruptures de connexion enfin toute chose comme ça. Et là, à ce moment-là, on a des... Et heureusement, par rapport à ça, on peut répondre. Mais parfois : « Monsieur, je parviens pas à me connecter »... Enfin, c'est tout juste si je sais régler ma souris... [Compétence] Faut dire qu'on est, on est tous très dépendant quoi.

C : Est-ce que vous avez remarqué justement, puisque il n'y a plus la possibilité de poser directement les questions pendant le cours, est-ce qu'il y a quand même eu un déplacement de ces questions vers les mails, vous pensez qu'il y a des étudiants qui, peut-être, n'ont pas posé leurs questions ?

I : Oui, en plus ça casse la spontanéité, bien souvent, vous avez une question, vous la posez au moment où vous avez envie. Maintenant attention, il faut pas sur-présenter les interactions dans un auditoire, elles ne sont pas non plus monstrueuses. Mais ça limite encore effectivement la possibilité [Interaction]. Mais il y en a, mais alors on va plus les retrouver vers fin de la session des cours quand on sent que les étudiants, enfin certains, ont déjà un petit peu regardé leurs notes, et cetera... Et à ce moment, on va avoir les questions, mais c'est clair qu'on en a moins qu'en présentiel. Moi je trouve clairement. Je trouve, à comparer, c'est quand même au moins la moitié, si pas 2 à 3 fois moins. C'est quand même beaucoup moins [Sollicitations].

C : Quel était votre niveau d'engagement à distance ? Alors par engagement, je veux dire tout ce qui est dit en début de quadrimestre, comme promesse vis-à-vis du cours. Donc voilà : on va poser un horaire précis pour le cours, on va donner certaines modalités, ça va se donner comme ça : il y aura un travail et cetera... ou aussi le contenu du cours qui est établi. A quel point, à distance, vous avez pris des engagements, et spécialement différents du présentiel ?

I : Mais je vais dire qu'il y a deux cas. Le premier, ça a quand même été très limite. C'est quand on a commencé à donner cours en présentiel et qu'on a dû basculer en distance. Là, tous les engagements qu'on avait pris étaient par terre. Et reprendre de nouveaux engagements, c'était quand même vachement compliqué parce qu'on ne savait pas comment ça allait évoluer. Là, je parle vraiment de manière collective parce que ça a été le grand désarroi des enseignants. C'est de dire : « oui, mais comme évaluation j'avais pensé à ça, et maintenant, on doit faire une évaluation à distance » [Engagement].

Avec tous les problèmes que ça a causé, où ces évaluations en règle générale, elles ne valaient rien. Catastrophique la session d'examen de juin 2020, avec ses questionnaires à distance et ses résultats. Là,

on a été d'une hypocrisie phénoménale. C'est à dire qu'on a attribué des notes en sachant très bien que ces examens ne valaient pas ça. Je vais dire, le nombre de coquilles révélatrice d'examens réalisés de manière collective que j'ai aperçues. C'est de la fraude, ça c'est de la triche totale ! Mais qui a triché ? Sur qui ? Donc, ces examens, ils valaient 0. J'allais mettre 0 à la moitié de l'auditoire ? Dans un contexte où tout le monde avait fait comme il pouvait, et cetera... On a mis 10, enfin moi j'ai mis 10 [Evaluation].

C : Et est-ce que l'année suivante justement vous avez... ?

I : Là, c'est différent quand vous pouvez réfléchir à votre manière de donner cours en sachant l'évaluation que vous allez faire, parce que vous allez la faire à distance sur base de cours ouverts et cetera..., en sachant, là ça devient différent. Mais c'était encore compliqué parce que vous saviez pas trop si ça allait être à distance ou pas. Mais enfin vous pouviez, c'était possible de se préparer et là en règle générale, ça été [Evaluation].

C : D'accord, vous avez pu dire assez tôt aux étudiants à quoi s'attendre au niveau du cours et d'examen ?

I : Oui, c'était pas top, c'était pas génial. Mais les évaluations ressemblent plus à ce à quoi elles doivent servir, c'est à dire s'assurer que l'aspect fondamental de son enseignement a été transmis. Ça, c'est pour moi. Ça a été un des moments les plus pénibles. C'est de se rendre compte qu'en fait, on n'aurait jamais dû faire cette session d'examens.

C : D'accord et au niveau du contenu du cours en lui-même, est-ce que, du fait que c'était à distance, vous avez quand même pu établir clairement qu'est-ce qui allait être vu et vous y tenir ? Je vais dire qu'on connaît certains cours qui, parfois avaient dû revoir la matière parce qu'à distance, ils ont pas eu le temps de voir autant que ce qui était prévu.

I : Ben moi je trouve que moi, j'ai senti une nette différence quand les étudiants sont revenus. C'est à dire que, mais ça c'est personnel, je ne sais pas si d'autres le ... mais quand je donne cours en auditoire, au moment où on donne cours, par les regards, par l'attitude des étudiants, on voit si on va trop vite, si il y a quelque chose qui ne passe pas. Ça, avec l'expérience, c'est quelque chose qui se perçoit [Retours]. A distance, en n'ayant personne devant soi, je dis bien personne d'autre, on y va, donc à la limite la matière a été à la rigueur plus vite vue à distance. Plus vite dite à distance que les autres années. Donc ça, je veux dire, c'était pas vraiment un problème pour l'enseignant. Maintenant, pour les étudiants, c'était peut-être autre chose [Rythme].

C : D'accord, ça ne vous a pas amené à rajouter, par contre de la matière ?

I : Non, non, parce que c'est la matière. La matière une fois qu'elle est vue, elle est vue [Engagement].

C : Ce que vous avez répondu déjà, c'était la deuxième partie de ma question. Du coup, selon vous dans quelle mesure votre niveau d'engagement à distance, rencontrait les attentes de vos étudiants ?

I : Oui, je pense que là aussi quand on doit faire une évaluation. On ne se sentait pas très honnête ! Très franchement, faire des questionnaires à distance où on renforce un peu la difficulté de la question, sachant que les élèves, les étudiants ont leurs cours, sont à distance. On raccourcit le temps. C'est pas très, enfin moi j'étais pas très fier d'avoir pratiqué comme ça [Difficulté] [Evaluation].

C : Est-ce que vous avez pu peut-être les prévenir à l'avance que ce serait du coup des questions assez rapides ?

I : Non, non, non. L'idée était plutôt de les surprendre. Oui, c'est ça. On est, on est arrivé à faire exactement l'inverse de ce qu'on fait habituellement [Engagement] [Evaluation].

C : Essayer de ne pas les préparer !

I : Oui, ce qui est débile, je sais, c'est pour ça que je dis cette session d'examen... D'ailleurs, je n'ai pas assisté aux délibérations cette année-là, je ne dis pas que c'est pour ça, mais je trouvais que c'était tellement, ça voulait rien dire quoi, mais vraiment rien.

C : Question un petit peu différente dans la façon de la poser : Est-ce que vous pourriez compléter la phrase suivante : Lorsque je donne cours à distance, je suis soucieux du fait que les étudiants qui suivent mon cours...

I : Je vais dire : sont dans de bonnes conditions [Empathie] [Souci n°1].

C : Au niveau technique ?

I : Au niveau technique, eux-mêmes, je veux dire, qu'ils puissent être dans un confort qui soit au moins équivalent à celui des étudiants qui sont dans l'auditoire [Empathie] [Souci n°1].

C : D'accord quand vous parlez aussi de bonnes conditions, c'est aussi au niveau psychologique ?

I : Absolument, oui, oui, tout à fait. Ça c'est dans les conditions favorables. Je l'ai dit, oui. C'est ça, c'est tout à fait ça [Empathie] [Souci n°1].

C : Vous pensez à autre chose ?

I : Ils sont dans sont dans des conditions favorables à l'apprentissage. Je dirais ça, oui.

C : Et dans quelle mesure pensez-vous que les étudiants aient conscience de cette préoccupation ?

I : Je pense pas qu'ils peuvent comprendre qu'on ait conscience de cela, on a envie qu'il soit dans de bonnes conditions. Parce que quand on envisage notre enseignement, on l'envisage comme ce faisant dans un auditoire, avec ces conditions-là, et donc c'est compliqué de pouvoir concevoir que vous avez à la fois des gens qui sont devant vous, qui sont dans cette condition-là, et des gens qui sont dans des conditions qu'on ne voit pas, c'est ça le problème. Comme je vous disais tout à l'heure, quand vous faites cours, vous voyez une aptitude de réception, qui est un indice qui n'est jamais sûr, mais qui est au moins un indice. Pour ceux qui sont à distance, vous n'avez pas cet indice-là. C'est ça qui est difficile [Retours]. Et ça, je pense qu'effectivement la personne qui se retrouve à distance, elle a difficile de ressentir que l'enseignant donne cours pour elle aussi. Donc donne le cours pour d'autres, qu'on voit d'ailleurs. Mais pas pour soi [Empathie]. Et donc il faudrait qu'on s'adresse encore plus explicitement aux étudiants qui sont à distance [Interaction].

C : Oui, essayer de les impliquer.

I : Oui, d'autant plus.

C : Au final, selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui contribuent à la qualité perçue des cours à distance par les étudiants ?

I : Mais je pense que les bonnes pratiques sont celles qui d'abord, envisagent l'existence de ces étudiants à distance. La première chose, c'est déjà de prendre conscience qu'ils sont à distance. Et deuxièmement, qui mettent en œuvre des formules d'interactions, ou en tout cas d'intervention des personnes à distance. Je pense que c'est ces deux choses-là sont à améliorer [Interaction].

C : Au niveau de ce qui pourrait être mis en place pour plus d'interactions, vous pensez à des choses en particulier, même imaginons, qui ne soient pas faisables, mais qui le seraient ?

I : Ce qui serait pas mal, ce serait d'avoir deux ou trois types de systèmes techniques dans lesquels on vient se mettre, et on a cette possibilité d'interaction selon différentes possibilités. On pourrait imaginer des interactions qui soient ouvertes tout le temps ou pas ouvertes, ou bien qui soit de type écrit un petit... vous êtes en train de projeter votre slide, « Ping », vous avez un appel de quelque part et ça peut

être par écrit ou oralement [Equipement enseignant]. Vous allez me dire : ça existe. Très certainement. Euh... je pense avoir... et se former évidemment à ces types de systèmes qui permettent... ou même des systèmes techniques dont l'objet principal est cette interaction [Compétence] [Interaction].

C : Pensez-vous, peut-être en donnant votre cours comme ça et en étant filmé en direct, peut être avoir à côté un forum ?

I : Oui, c'est ça. Oui, oui. Et qui soit même en lien avec la projection, puisque c'est un peu ça la projection, c'est un petit peu le lien entre tout le monde : entre l'enseignant, le public qui est dans l'auditoire et le public qui est à distance. Donc sur cette projection arrive... Que sur cette projection qui est finalement uniquement porteuse d'une communication entre le prof et les étudiants, soit également porteuse d'une interaction des enseignés vers le prof, en donnant très certainement un avantage ou une avance à ceux qui sont à distance parce qu'ils sont à distance. Les rendant d'autant plus présents de cette manière-là qu'ils ne le sont pas dans l'auditoire [Interaction]. Vous voyez ce que je veux dire ? Parce que ceux qui sont dans l'auditoire, ils peuvent toujours un moment donné, lever la main.

C : Oui, ça pourrait être du son ou quelque chose qui vous interpelle...

I : Oui, voilà toute manifestation venant de la distance, elle est bienvenue.

C : J'ai la question inverse du coup : selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui nuisent à la qualité perçue des cours à distance par les étudiants ?

I : Il y a toutes les mauvaises pratiques qui sont valables dans le domaine de la pédagogie, mais à distance en particulier, la principale, elle existe et en particulier chez moi, c'est le fait de ne pas avoir conscience de l'existence d'étudiants à distance.

C : Quand vous dites ça, c'est plutôt le fait de donner cours comme s'ils n'étaient pas là ?

I : Voilà, et ils ne le sont pas. Ils ne le sont pas. On donne cours pour les gens qui sont là. À la limite quand il n'y avait personne dans l'auditoire, on avait plus conscience qu'il y avait des gens ailleurs. Même si c'était, de nouveau, pas évident.

C : Vous pensez à d'autres choses, ou un format ? ça peut être aussi un format qu'il faudrait éviter avec les cours les cours à distance.

I : Oui, le PowerPoint enregistré, c'était quand même très mauvais [Format]. Je pense que le format devrait aussi être plus proche de l'enseignant. Très souvent, ce qu'on a, c'est une caméra qui est fixée au fond de l'auditoire, et donc vous avez tout l'auditoire devant vous, vide où il ne se passe rien forcément. Et puis vous avez une petite tête qui ... Si on avait, il faudrait un format qui soit plus un format TV je vais dire, journal parlé que euh... Ça je pense que c'est pas top quoi, enfin j'imagine. C'est quand même mieux de voir quelqu'un qui parle avec ses expressions de visage. Que de le voir si en plus il ne bouge pas [Equipement enseignant].

C : Même dans un format où il y a des gens qui peuvent quand même, assister au cours, et d'autres qui suivent ? Vous pensez que c'est mieux quand même de voir uniquement l'enseignant ? Que de pouvoir voir les interactions justement ?

I : De toute façon, on la voit de dos l'interaction, ce qui est quand même pas top. Ce qui serait intéressant, à la limite, ce serait d'avoir deux caméras, mais enfin, ça devient compliqué. Je veux dire la caméra qui est devant le prof et puis l'autre qui est derrière le prof qui peut... à ce moment-là je veux bien, mais la caméra au fond de l'auditoire, c'est aussi le pis-aller : on a une image, mais c'est quand même la pire quoi. Heureusement qu'on a le son à la source, qu'on a pas le son au fond de l'auditoire.

C : J'ai une dernière question : d'après vous, c'est quoi finalement un cours à distance de qualité ? Quelles sont ses caractéristiques ? Donc finalement, vous venez de dire le cours à distance de qualité, c'est un cours qui supprime la distance, non ?

I : C'est un cours qui supprime la distance.

C : Est-ce que pour autant il doit être donné exactement comme un cours en présentiel ?

I : Non, mais c'est l'impression qui compte. C'est comme de considérer que le format de 50 minutes ou d'une heure, pour une heure de cours, à distance, est-ce que ça a encore du sens ? [Modalités]

C : Vous diriez des choses plus courtes ?

I : Ben oui, on pourrait plus séquencer, mais dans ce cas, c'était un peu le cas finalement. Quand on a enregistré ces cours pour les cours à distance, ils ne faisaient jamais 2h. On donnait la matière, on donnait chapitre par chapitre, on postait, personne ne regardait le temps que ça durait. Ce qui est important, c'est que la matière soit ça. C'est quand même intéressant je trouve. C'est parce que on est en présence et que tout le monde est là et que le temps est le même pour tout le monde, qu'on a dit qu'il fallait donner des cours d'une heure. Mais ça c'est clair que si tout est fait à distance, la durée, à mon avis, vu l'intensité, doit être raccourcie [Modalités]. Mais je suis certain que les étudiants qui regardent les cours qui ont été enregistrés, ils ne se tapent pas l'ensemble comme ça, en disant : « Ben tiens aujourd'hui je vais faire une demi-heure, je fais un chapitre et puis j'arrête, et puis je reprends » [Rythme]. Enfin, si je devais le faire, il me semble que c'est comme ça que je le ferai.

C : D'accord et donc des formats plus courts, vu que c'est d'autant plus difficile de rester concentré ?

I : Oui

C : Je ne sais pas si vous pensez à d'autres caractéristiques ?

I : Bah il y a, on en a parlé, il y a la question de l'interaction. Mais il faut de toute façon, je pense qu'il faut réfléchir. A ce moment-là, on doit donner deux cours, on doit donner le cours en présence et on doit créer des cours à distance qui sont différents.

C : Mais dans un contexte où ça peut être uniquement à distance ?

I : Uniquement à distance donc vous avez trois cas de figures finalement. Vous avez le cours uniquement à distance pour tout le monde et là, c'est clair que le format doit changer, le système technique... ça ne sert à rien d'aller dans un auditoire pour donner un cours à distance pour tout le monde. Donc ça c'est un cas. Deuxièmement il y a le mixte, en présentiel et à distance. Il y a pas mal de choses à améliorer et c'est quand même pas ce qu'il y a de mieux, ou alors on dit voilà, on fait du cours à distance et à côté on a une version... on fait du cours en présentiel et à côté on a une version à distance du cours. Ça fait un support supplémentaire. Ça remplacerait le syllabus par exemple.

C : C'était ma dernière question. Oui, je demande toujours : est-ce qu'il y avait quelque chose à ajouter, que je n'ai peut-être pas mentionné, qui est important sur les cours à distance ?

I : Je ne pense qu'à la question de l'évaluation.

C : Oui, c'est vrai.

I : Parce qu'ici, on a évoqué que le cours à distance, on n'a pas évoqué l'évaluation à distance. Ça, je pense que c'est important aussi. Je pense qu'on a, on vit encore des choses d'une absurdité terrible avec cette fameuse note de présence qu'on doit transmettre à distance : Vous avez des étudiants qui demandent des notes de présence. Donc ça, ça a été oui, c'est d'une absurdité magnifique. Ça a été rendue nécessaire suite au COVID. Puisque pour avoir leur bourse, un certain nombre d'étudiants doivent avoir des notes de présence. Mais avec le COVID, ils ne pouvaient pas être présents puisque...

Donc on avait donné des notes de présence à distance. Et aujourd'hui comme les habitudes ont été prises, on a de plus en plus d'étudiants qui disent : « écoutez-moi j'habite, je sais pas moi, j'habite Tournai, je ne dois revenir que pour un examen alors que je ne vais pas le présenter, est-ce que je peux avoir une note de présence ? ». Oui, on l'a bien, on l'a bien accordé les années précédentes ! Oui, mais on pourrait aussi, développer des systèmes d'évaluation à distance, qu'on a été obligé de faire, mais qu'on a planté parce que, comme je l'ai dit tout à l'heure. On pourrait très bien, on le fait déjà d'une certaine manière avec les travaux ou des choses comme ça, mais on pourrait imaginer des systèmes d'évaluation peut-être à distance [Evaluation].

C : C'est quelque chose que vous pouvez quand même envisager, même sans contrainte, de faire ça ?

I : Oui, ben oui, il y a des contextes qui pourraient tout à fait bien se prêter à un examen oral à distance dans certains cas, pourquoi pas ? Sachant que ce n'est pas l'idéal puisque de nouveau il faut que les étudiants soient dans des circonstances égales les uns par rapport aux autres. Moi, je me souviens ici en [nom d'un cours], on a eu pendant 3 ou 4 ans une étudiante lourdement handicapée, tétraplégique. Cette étudiante, on l'a fait venir ici avec des moyens. Il fallait des camionnettes spéciales, et cetera... pour venir passer des examens oraux. Aujourd'hui, voilà, on pourrait... [Accessibilité] Ça, ce sont pour des cas particuliers, mais même de manière plus générale, l'évaluation à distance. Il y avait des choses qui n'étaient pas à jeter là-dedans. C'est parce qu'on a dû changer son fusil d'épaule de manière inconsidérée et non préparée, mais à partir du moment où donc des cours à distance, et qu'on le considère comme pouvant être la forme principale de son enseignement, on peut imaginer aussi forcément dans la foulée, une évaluation à distance [Evaluation].

C : Même écrite ?

I : Même écrite. On pourrait même se dire, oui... c'est la formule idéale pour un travail de groupe par exemple. Un travail de groupe dans un moment en 2h, « voilà, vous êtes tous ensemble, et allez-y » [Evaluation].

C : Ou même, c'est vrai que j'ai par exemple des examens qui ont été remplacés par les travaux de groupes, toute la note revenait sur les travaux de groupe.

I : À partir de certains moments, moi je trouve que ça pourrait être intéressant, oui.

Annexe Q.2.6 - Retranscription de l'interview de l'enseignante F

Interview réalisée le 31 mai 2022

C : Charlotte Camberlin, l'interviewer

I : Enseignante F, l'interviewée

I : (...) ³¹ j'ai été assistante en faculté d'informatique.

C : Et vous enseignez à l'UNamur depuis combien de temps ?

I : J'ai commencé en 2015.

³¹ Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

C : Et vous enseignez donc en informatique, uniquement à des étudiants de la faculté d'informatique, c'est bien ça ?

I : Non, il y a les ingénieurs de gestion en management de l'information qui sont également dans nos cours.

C : Et vous enseignez à quel niveau ? Master, bachelier ?

I : Principalement bachelier, j'avais un cours de master avant mais qui est descendu avec la révision des programmes et donc on va dire principalement en bachelier.

C : Combien de cours vous avez eu l'occasion de donner à distance ?

I : En nombre, ça va être un peu difficile.

C : Peut-être me dire si la toute première année donc on est passé en mars à distance donc j'imagine que là vous avez donné tous vos cours cette année-là à distance ?

I : C'est ça oui.

C : Donc d'accord et l'année passée également ?

I : Jusque juin 2021 et en septembre, comme j'étais dans les cours de bac, on a permis le présentiel.

C : D'accord, donc plus du tout de d'enseignement à distance cette année alors ?

I : Non

C : C'est quel type de cours que vous donnez, plutôt des cours théoriques, des TP ?

I : Ce sont des TP, donc ce sont la mise en pratique de la théorie qui est vue avec l'enseignant.

C : Et au niveau de la méthode que vous avez utilisée ? Enfin, je sais pas s'il y en a plusieurs ou si vous utilisez toujours la même méthode d'enseignement à distance, est-ce que c'est plutôt des vidéos que vous créez à l'avance et que vous postez qui sont enregistrées ou plutôt du direct via Teams ou encore autre chose ?

I : Non, c'est obligatoirement du direct via Teams chez nous puisque ce sont les séances d'exercice. Et donc la théorie n'est pas du tout abordée au niveau des TP. Les cours associés, l'enseignant donnait cours donc pas de vidéo enregistrée non plus. Et nous, ils ont les énoncés et on fait la même chose que ce qu'on aurait fait quand on était en présentiel donc chacun réalise l'exercice, on corrige tous ensemble et c'est un apprentissage autonome déjà quand on est en présentiel [\[Format\]](#).

C : Est-ce que vous aviez des expériences avec les cours à distance qui étaient antérieures à la pandémie de COVID-19 ?

I : Quand même parce qu'en fait, (...) ³² on avait justement comme expertise l'enseignement à distance, l'enseignement de la technologie. Maintenant, je n'ai pas mis en pratique grand-chose ici parce qu'on n'a pas pu changer la structure des cours, l'organisation des cours a dû rester ce qu'elle était.

C : Et le mode peut-être qu'on vous a imposé aussi de faire des cours en live directement ?

I : Voilà tout à fait, parce que le cours que j'ai donné principalement et qui a posé beaucoup de problèmes pendant le COVID, on est 6 assistants et il y a 6 TP. On est une équipe et donc on peut pas faire de personnalisation de son cours. On a suivi une structure qui était la structure des cours en présentiel et puis un peu adaptée avec du Teams, tout simplement [\[Format\]](#) [\[Modalités\]](#).

³² Cet extrait a été supprimé pour garantir davantage d'anonymat à l'intervenant.

C : D'accord, vous auriez peut-être voulu plus adapter le cours au format à distance ?

I : Certainement, parce que ça se prêtait pas du tout en fait. Ce qui a été observé, c'est qu'à part deux-trois gentils étudiants qui font toujours les exercices, les autres en a eu aucune vision de qui travaillait, et qui ne travaillait pas [Retours]. D'autant qu'il y avait la question de « on peut ne pas allumer sa caméra » et donc, on n'était même pas certain qu'ils étaient devant leur écran. C'était un peu spécial comme séance de TP [Suivi] [Interaction].

C : Et vous ne les obligez pas à allumer leur caméra ?

I : On l'a fait pendant les examens, mais visiblement, ce n'était pas permis. Et donc au niveau des BAC1, ils sont encore assez scolaires, ils le faisaient. Au niveau des BAC2, on a eu des contacts avec des étudiants qui finalement disaient que c'était une atteinte à la vie privée par rapport à leur bâtiment, et cetera [Sécurité]. Et donc je sais qu'au niveau des examens, on n'a pas pu. En BAC1, on a eu des caméras, donc on avait quand même une petite surveillance mais en BAC2, on n'avait pas du tout de caméra et on avait des examens de 180 personnes toute caméra fermée [Evaluation].

C : Et au niveau des cours, ça se vérifiait aussi ?

I : Oui, personne n'allumait sa caméra.

C : Alors ma première question, quelle est votre opinion générale finalement, vis-à-vis des cours à distance ?

I : C'est difficile à dire dans notre contexte. En fait, ça s'applique sans doute assez bien à certains types de cours, mais ici, dans le cadre des cours que moi je donnais, je vois bien qu'en autonomie, les étudiants ne travaillent pas [Général] et donc si je ne les ai pas devant moi dans une classe où je provoque le travail, ici, en tout cas dans la structure qu'on a mis en place, ça ne fonctionnait pas et on le voit encore maintenant [Interaction]. On a encore maintenant des taux d'échecs bien plus importants qu'avant l'enseignement à distance [Décrochage].

C : Ah oui, et est-ce que vous pensez à une façon justement, comme vous disiez que vous auriez voulu peut-être adapter les cours vraiment au format à distance, des choses concrètes peut-être auxquelles vous pensiez que vous auriez pu mettre en place si ça avait été possible et qui aurait peut-être facilité un peu cette motivation des étudiants ?

I : C'est un peu difficile à dire parce que je suis principalement dans des cours de [nom d'un cours] et dans les cours de [nom d'un cours], c'est leur première fois qu'ils rencontrent ce genre de cours. On va dire qu'il y a 50% des gens qui ne savent pas programmer dès le départ et il faut vraiment leur apprendre et ils ont besoin d'énormément de suivi. Et donc je ne peux pas juste leur envoyer [Suivi]. Ici, je leur envoie le TP donc l'énoncé, je leur laissais du temps pour le faire et en fait, finalement, c'est toujours les mêmes qui faisaient et toujours les mêmes avec qui on corrigeait et les autres sont juste là pour regarder. Mais regarder n'est pas suffisant. Donc il faudrait peut-être plus, si on devait mettre un truc en ligne, il faudrait un truc qui impose que tant qu'on n'a pas mis une solution à un exercice, on n'a pas accès au reste. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'ils le feraient parce que déjà en TP c'est difficile. Et donc ça doit être quelque chose qui force l'étudiant à travailler, c'est-à-dire qu'il n'a pas droit au deuxième exercice si le premier n'est pas résolu [Méthode de travail]. Avec des systèmes peut-être aussi d'automatisation, de correction de codes pour que l'assistant ne doivent pas passer sur les codes de tout le monde [Équipement enseignant]. Il y a quand même pas mal de structures à mettre en place qui n'étaient pas possible sur une année ainsi.

C : D'accord. Et est-ce que vous avez observé une grosse différence entre le présentiel et le distanciel au niveau des efforts faits par les étudiants à faire en avance ces exercices ?

I : Oui et d'autant plus que je trouve qu'il y avait un autre souci, c'est qu'ils ne se connaissaient pas et que dans notre cours viennent beaucoup de moments de travail de groupe et j'ai eu à régler des problèmes que je n'avais jamais eu en présentiel, on se serait presque cru en primaire, de personnes qui venaient dire qu'un étudiant s'était ajouté dans un groupe. Les groupes étaient libres, les groupes se constituaient de façon libre. Et alors, ils venaient demander pour qu'on éjecte une personne dans le groupe parce qu'ils ne le connaissaient pas [Demande]. Et en fait, ils se connaissaient très peu, à part quelques-uns qui avait eu l'occasion de se voir et donc en fait les travaux de groupes n'ont pas été faciles de ce fait là, c'étaient des premières BAC majoritairement [Isolement] [Contact humain]. Et donc voilà, ça a été un peu bizarre, non seulement ils ne connaissaient pas les autres, ils se sont moins entraînés, il y a moins de motivation au niveau d'un TP si vous ne connaissez personne et que quelqu'un, caméra fermée en plus, propose toujours des exercices mais jamais les mauvais ne vont prendre la parole par exemple sur Teams. Donc, j'avais des conversations avec 2 ou 3 élèves sur des classes de 50 [Interaction].

C : Quels avantages les cours à distance présentent pour vous et vos étudiants en comparaison avec le présentiel ?

I : Je crois que pour eux, l'avantage, c'était qu'ils ne devaient pas venir à l'unif. Parce que j'ai eu des étudiants, qui, même à une séance organisée sur Teams, parvenaient à être en retard alors que logiquement, il quitte juste leur lit pour venir jusqu'au PC [Déplacement] [Gestion du temps]. Mais en termes d'apprentissage, ça n'a pas du tout été un avantage, j'ai même eu une année de plus, ici, pour faire ma thèse tellement en BAC1, j'ai eu à régler des problèmes psychologiques et d'abandon et de démotivation donc je n'ai pas vu d'avantage en fait, pour les étudiants de BAC1 [Décrochage] [Temps]. Et pour les étudiants de BAC2, ils ont eu l'air de dire que ça leur plaisait. Ils aimaient bien avoir des vidéos, donc eux, on enregistrait le cours, donc ils n'assistaient même pas au cours. Ils pouvaient y assister, mais la plupart du temps, ils n'assistaient même pas au cours que le prof faisait en live donc sur Teams donc ils avaient quand même un enregistrement [Enregistrement]. Au niveau des TP, ça fonctionnait comme en BAC1, donc on leur donne des exercices, on attend une réponse et tout, c'est exactement la même chose [Support d'apprentissage]. On avait également des problèmes pour avoir des réponses et finalement, à l'examen, comme je vous ai dit, toutes caméras fermées. Un examen où on a habituellement un taux d'échec qui est assez important. On a eu 70% de réussite, dont des personnes qui l'ont repassé depuis 5 fois qui ont eu des 18 sur 20, donc vous pouvez pas vous dire que ce sont les personnes qui ont réellement passées l'examen. Ou alors, ils se sont améliorés en peu de temps, mais on sait qu'on a eu énormément de tricheries. Énormément d'entraides entre les étudiants en dehors du système Teams, on les a vues sur des systèmes comme Discord, et là, nous, on n'a aucune prise là-dessus [Evaluation]. Donc point de vue de voir un avantage, en tout cas chez nous, ça n'a pas été vraiment le cas parce qu'on est dans une fac où vous avez des étudiants devant vous qui maîtrisent la technologie, donc ils connaissent toutes les avantages que ça peut avoir d'être justement en ligne avec une caméra et peut-être même, être 10 dans la même pièce pour faire l'examen [Evaluation]. Donc c'était difficile de voir des avantages, je vous avoue, d'ailleurs on a été tous assez contents qu'on revienne en présentiel à partir de septembre [Général].

C : Est-ce que vous voyez encore d'autres avantages, en tout cas pour vous, des cours à distance, une facilité peut-être au niveau de l'organisation ?

I : Je sais pas parce que finalement je trouve que ça demande du temps aussi de préparation. Après il faudrait qu'on ait le temps de préparer correctement et peut-être qu'après, effectivement [Temps]. L'avantage que je vois, ce sont les cours qui étaient enregistrés. Voilà, ils sont accessibles tout le temps et donc forcément, même si quelqu'un est absent pendant un cours en présentiel, maintenant les vidéos sont présentes [Accessibilité] [Enregistrement]. Pour le reste, dans les structures que nous on avait, je vois pas tellement d'avantages si ce n'est que maintenant on est en hybride depuis quasiment septembre, pourquoi, parce qu'il y a des étudiants qui refusent de revenir sur les bancs et donc, qui nous demandent

qu'on mette sur Teams. Et alors, l'hybride, c'est l'horreur. Je suis plutôt pas optimiste par rapport à des cours informatiques en ligne comme nous on les a organisés en tout cas [Général].

C : D'accord quand vous mentionnez des cours hybrides, ce sont des cours que vous donnez en présentiel et vous fournissez l'enregistrement à côté ou ce sont des cours comme par exemple : il y a une séance qui est donnée à distance, la suivante est donnée en présentiel ?

I : Non, au départ, on ne savait pas vérifier si un jeune avait été en isolement pour le COVID ou pas. Donc, on nous a dit, alors il faut que d'office vos cours, vous donniez un accès sur Teams en même temps. Pendant qu'on donne cours en présentiel, Team est allumé et on peut s'y connecter. Et donc au départ, les gens ont été peu nombreux sur Teams, mais maintenant ils sont plus de la moitié sur Teams. Là, vous donnez cours à des demi-auditoires avec lesquels vous interagissez, mais vous ne pouvez pas interagir à la fois avec ceux devant vous et sur le chat Teams. Donc, c'est vraiment, c'est assez désagréable comme façon de donner cours. Eux tirent parti du fait qu'ils peuvent rester chez eux pour aller au cours, notamment quand on a des horaires décalés qui peuvent, comme ça, éviter des déplacements mais pour le professeur, c'est pas très agréable. Ce n'est pas une hybridation pensée, c'est une hybridation forcée je ne sais même pas si on appelle ça de l'hybridation finalement. Ils peuvent venir nous regarder comme si on était en en live YouTube.

C : Alors ma question suivante, c'est selon vous, qu'attendent les étudiants d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?

I : Par rapport à notre fac, justement, nous ce qu'ils voulaient par rapport au cours de l'UNamur, c'était de pouvoir ne plus se déplacer, donc pouvoir rester chez eux mais que toute la matière soit dispensée tout simplement. Ils se contentent de vidéos mais c'est des étudiants particuliers en informatique. C'est des étudiants qui ont l'habitude, à partir de la 3e bac, de suivre des cours de préparation à l'auto-apprentissage via des MOOC et donc en fait qui ont l'habitude de ne pas dépendre de nous pour faire leur apprentissage. Les vidéos, c'est suffisant pour eux, donc avoir des vidéos, avoir des correctifs et avoir des énoncés en ligne, tout était bon, à condition qu'ils ne viennent pas jusqu'à l'unif [Déplacement] [Format] [Support d'apprentissage].

C : Est-ce que vous pensez encore à d'autres choses que qu'ils pourraient attendre des cours à distance ? Outre le fait d'avoir quand même un cours complet mais sans devoir se déplacer ?

I : Un truc qui a vraiment débordé et qui nous a pris beaucoup d'heures, c'est le fait qu'avec Teams, ils ont eu l'impression qu'on était accessible 24h sur 24, 7 jours sur 7, ça reste encore aussi, donc c'est-à-dire qu'à mon avis, ils sont en attente d'un point de contact régulier, je dirais [Temps]. Quand ils ont une question, mais on n'est pas comme si on était en séance de cours. Ici, Teams, c'est le dimanche, vous recevez un message à 13h et la réponse est attendue pour l'après-midi parce que le travail est à rendre le lundi. Vous voyez, le dimanche, on n'a pas de raison qu'on soit sur Teams [Teams]. Ils ont pris l'habitude d'avoir cette communication directe avec nous pour pouvoir poser leurs questions sans devoir s'organiser, en disant « oui, il faut que j'envoie la question le jeudi parce qu'on arrive au week-end et qu'il faut la réponse pour lundi, quoi ». Donc, c'est sans doute une attente de leur part, d'avoir un point de contact régulier pour poser des questions quand ils en ont envie [Sollicitations].

C : Oui, ça c'est intéressant, donc vous diriez que leurs attentes ont augmenté au niveau de la rapidité avec lesquelles ils veulent avoir une réponse rapide ?

I : Exactement. Je n'ai quasiment plus de mails. Je n'ai plus que des messages sur Teams, pas toujours avec la forme d'ailleurs, ça a l'air aussi de rapprocher, de retirer un peu les barrières, justement, entre un assistant, un étudiant, et cetera. [Teams] Et comme je vous dis, être sollicitée à toute heure de la soirée, le week-end et avec une attente comme les messageries instantanées [Gestion du temps]. J'ai eu un étudiant, ici, qui a rendu son mémoire, par exemple, moi j'étais en train de rédiger ma thèse, donc j'étais en ligne dimanche et il est venu me trouver en me disant qu'une de mes collègues n'était pas en

ligne et, il me demandait de la contacter par message téléphone pour qu'elle vienne en ligne, on était dimanche. Il n'y avait pas de raison pour qu'elle soit en ligne même si le mémoire est à rendre le lundi [Sollicitations].

C : Quelles sont les plateformes, donc juste les citer, dont vous avez fait usage dans le cadre des cours à distance ? Donc par plateforme, j'entends vraiment tout ce qui est utilisé pour communiquer, pour répondre aux questions, pour faire des exercices, pour communiquer des contenus, les cours ?

I : Donc on a mis Teams au départ, mais si on se rappelle bien, au départ, Teams avait un problème pour créer des sous-groupes. C'est venu un peu plus tard et en fait en informatique, on a l'habitude d'utiliser des outils qui sont plutôt pour les gamers, donc du style Discord. C'est un peu un système de discussion, donc les étudiants, ils aiment bien aller là-dessus. Ils ont demandé à ce qu'on allait plutôt là-dessus que sur Teams [Demande] [Plateforme]. Et puis pour le reste, on fonctionnait avec WebCampus, tout simplement. On n'a pas fait des choses mirobolantes, on s'est juste équipé de tablettes graphiques parce pour nos cours, on écrit encore beaucoup au tableau, et cetera. Au niveau des TP, notamment de la modélisation, il y a des dessins à faire et donc ça, l'université nous a équipés de tablettes graphiques pour qu'on puisse s'en sortir ou d'ordinateurs avec écran tactile [Equipement enseignant] [Support d'apprentissage].

C : D'accord et en ce qui concerne la demande des étudiants de passer de Teams à Discord, est-ce que vous avez eu l'occasion d'y répondre ?

I : On l'a fait [Demande]. On a fait sur Discord avec d'autres problèmes, donc évidemment, on n'était pas dans la plateforme institutionnelle. Comme je vous ai dit, à l'examen on était sur Teams alors qu'ils étaient tous sur Discord sur le côté ce qui veut dire qu'ils peuvent se connecter et se faire des calls sur une plateforme tout en étant sur l'autre [Evaluation]. Et il y a eu aussi des problèmes d'usurpation d'identité puisqu'au niveau de Teams, avec nos logins officiels, sur Discord, il y a eu un problème, un étudiant s'est fait passer pour moi [Teams] et avait créé un profil et répondait aux questions à ma place, mais de façon totalement incohérente [Sollicitations]. C'était un peu spécial [Sécurité]. Quand on a été à la fin du 2e quadri, au moment où Teams a su gérer les groupes, on a dit : c'est fini, ce sera sur Teams [Plateforme].

C : Et selon vous, dans quelle mesure votre utilisation de ces plateformes, donc Teams, WebCampus rencontrer les attentes de vos étudiants ?

I : Je pense. En tout cas, ils l'ont bien pris en main parce que ça se passait bien dans les travaux de groupe justement, où on devait les répartir. Il faisait bien appel à nous en levant la main. Donc ils utilisent bien les interactions [Interaction]. Je ne sais pas si ils pouvaient imaginer quelque chose de mieux dans le sens où c'était pas une habitude pour eux d'utiliser ce genre de plateforme [Teams].

C : Et au niveau du WebCampus, peut-être est-ce que vous pensez que votre façon de l'utiliser, de structurer les cours ...

I : Non mais il y a toujours des problèmes de structuration de cours, mais je ne pense pas que ce sont les étudiants, c'est les enseignants. Il n'y a rien à faire WebCampus, il faut être assez structuré et c'est vrai qu'au fur et à mesure des années, on archive ou alors on met juste du contenu qui est non visible, au bout de 4 à 5 ans, vous avez quelque chose qui est totalement illisible dans le mode d'édition et vous finissez par oublier de mettre en visible quelque chose d'important [WebCampus]. Donc il y a quand même souvent des problèmes sur WebCampus, mais c'est plus, je pense de l'organisation personnelle de chaque enseignant, que du fait que WebCampus ne permet pas de faire ça [Support d'apprentissage]. Il est assez bien fait, on a même fait tous les examens en ligne. Je trouve que c'est assez efficace finalement [Evaluation] [WebCampus].

C : D'accord, vous n'avez pas eu de retours d'étudiants comme quoi il aurait eu des soucis avec WebCampus ? Des choses qui n'apparaissent pas ?

I : Si mais c'est souvent leur connexion mais ça, on connaît bien les consignes aussi, d'être dans des endroits, vous savez, vous avez accès quand même à la bibliothèque mais malgré tout, ils restaient chez eux avec des connexions des fois très limites mais on n'a pas encore eu tellement de cas de déconnexion [Equipement étudiant]. De temps en temps, un mais sur le nombre d'étudiants qui sont passés en examen, je trouvais que c'était encore raisonnable, la plateforme tenait assez bien le coup [WebCampus] [Evaluation].

C : Est-ce que vous vous proposiez un enregistrement des cours qui étaient donnés en direct via Teams ?

I : Uniquement les cours théoriques parce que les TP, on ne voulait pas pour justement essayer de faire en sorte qu'ils viennent et s'ils ne venaient pas, tant pis [Accessibilité] [Enregistrement].

C : Pour favoriser l'interactivité un petit peu. Quels sont les supports d'apprentissage mis à disposition de vos étudiants dans le cadre des cours à distance ? Donc par support d'apprentissage j'entends slides, syllabus peut-être des lectures, des vidéos. Quels types de supports d'apprentissage vous mettiez à leur disposition ?

I : Oui, ils avaient les supports classiques, donc ils ont le syllabus, les énoncés des exercices sont en PDF tout simplement [Support d'apprentissage]. Et puis alors on avait rajouté les vidéos qui avaient été filmées, enregistrées par Teams durant l'année de confinement, donc ça maintenant, ils les ont aussi directement sur WebCampus.

C : D'accord donc, cette année, ils ont les vidéos et l'année passée, est-ce que vous remettez systématiquement sur WebCampus les vidéos ?

I : Oui, après le cours, on remettait.

C : Est-ce qu'il y a une différence avec le présentiel ? Peut-être au niveau des supports ou au niveau de la quantité peut-être de supports mis à leur disposition ?

I : Non, ils n'ont rien changé [Support d'apprentissage].

C : Et dans quelle mesure ces supports d'apprentissage rencontraient leurs attentes aussi au niveau du contenu, au niveau des types de support et de la quantité ?

I : Mais je pense que quand ils ont la vidéo plus le syllabus et qu'ils font les exercices, il n'y a pas de problème [Support d'apprentissage]. Maintenant je vous dirais qu'un étudiant va toujours nous dire qu'il n'a pas assez de support parce que finalement il ne vient pas au cours, les correctifs, on ne les met jamais au niveau des exercices donc, c'est sans doute quelque chose qui manque, mais en fait, comme je vous ai dit, c'est pour privilégier l'interactivité [Interactivité], donc ça probablement, c'est quelque chose qui manque parce que à mon avis, ils ne venaient pas tous au TP [Accessibilité] ou ils n'écoutaient pas [Support d'apprentissage]. Mais pour le reste, ils ont la même chose que ce qu'ils ont au niveau du cours quand on est en présentiel mais de nouveau, c'est la matière qui veut ça. En [nom d'un cours], il y a rien à étudier. C'est la pratique donc c'est pas comme si on avait 7 syllabus de physique et beaucoup de théorie. La théorie, elle va tenir en quelques slides et le reste, si l'étudiant ne pratique pas [Support d'apprentissage]. C'est assez spécial comme cours, mais ce n'est pas forcément un cours qui se prête à du distanciel.

C : Selon vous, toujours de nouveau dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure votre intérêt, votre souci pour les besoins des étudiants rencontraient leurs attentes ?

I : La toute première année de COVID pendant le confinement, j'ai été très fort attentive à leurs attentes, ce qui a fait exploser le compteur des heures que je faisais en TP, jusqu'à créer des séances de

remédiation, des aides personnelles, et cetera [Efforts]. Mais je ne l'ai plus fait en 2e année parce que c'était tout simplement pas possible. À ce moment-là, je suppose que ça se rencontrait à 100% de leurs attentes, mais ce n'était pas vivable pour moi parce que j'ai quand même presque 200 étudiants en BAC1 et je ne peux pas m'occuper de chaque cas particulier [Empathie] [Temps].

C : D'accord, j'ai une petite question quand vous disiez en deuxième année que vous ne l'avez plus fait ce pour les BAC 2 ?

I : Non, c'est la deuxième salve de BAC1, donc ceux qui sont rentrés l'année passée.

C : La deuxième année à distance ?

I : Oui, c'est ça. Ceux qui ont eu une année complète à distance. L'année 2020, ça a été un quadrimestre à distance, ça allait encore mais après, on a eu des BAC1 qui ont eu toute leur année complètement à distance de 2021 à 2022. Et là, ça a été vraiment compliqué.

C : D'accord au tout début, vous m'avez parlé aussi, vous aviez dû beaucoup vous occuper de problèmes psychologiques, est-ce que vraiment donc il y avait un intérêt de votre part aussi pour pas seulement qu'ils comprennent la matière à distance mais aussi qu'ils supportent entre guillemets ça au niveau de leur bien-être ?

I : J'ai trouvé que c'était assez lié parce qu'en fait, en TP, j'étais assez attentive à leur dire « si vous avez un problème, venez me trouver » et j'ai eu beaucoup d'étudiants qui sont venu me trouver pour des problèmes qui n'étaient pas que liées à au contenu, mais des problèmes de se sentir isolé ou de se sentir démotivé, de ne plus avoir envie de continuer leurs études [Isolement] [Décrochage]. Et donc, j'ai essayé de passer du temps aussi à remotiver et à réexpliquer certaines notions de choses comme ça mais ça m'a vraiment mise en difficulté pour ma thèse [Efforts] [Empathie]. Et donc c'est pour ça que la faculté m'a accordé une année supplémentaire parce que cette année-là, je n'ai rien su faire [Temps].

C : Selon vous, de nouveau, toujours dans un contexte d'enseignement à distance dans quelle mesure la façon dont vous réagissiez aux questions ou aux demandes de vos étudiants rencontrait leurs attentes ?

I : C'est difficile à dire parce que, comme bien souvent, on n'avait pas de caméra. Vous savez, des fois, vous comprenez que l'étudiant n'a pas compris ce que vous dites à sa tête et ici, en fait, sans la caméra, j'avais toujours l'impression de parler dans le vide, donc je n'ai jamais vraiment su si, les étudiants en difficulté, finalement, s'en sortaient avec des explications [Interaction]. Après, quand on voyait les examens, on peut estimer que non, parce que ça a été vraiment la catastrophe les examens de cette année-là, alors qu'habituellement, on a quand même un petit 60% de réussite sur 3 sessions, là ça avait été bien pire que ça [Retours] [Evaluation] [Difficulté]. J'aurais aimé que ça réponde à leurs besoins, mais je pense que quand vous n'êtes pas devant et que vous n'avez pas non plus les supports pour expliquer, donc c'est à dire que même si j'avais un tactile, j'avais beau prendre un slide blanc et commencer à dessiner dessus et cetera. [Support d'apprentissage] Je sais pas dans quelle mesure, celui qui ne comprend pas, perçoit ça, quand il est juste un parmi 50 qui sont en ligne et en plus, il a dû avouer sa faiblesse, je sais pas. C'est difficile à dire, au niveau des résultats, je dirais que malheureusement, on n'a pas su le retransmettre autant qu'on ne le faisait. Je sais pas si c'est dû à l'enseignement ou si c'est la démotivation générale des étudiants qui n'en pouvaient plus aussi de suivre des cours comme ça [Décrochage]. On manque un peu de facteurs, enfin de connaissance, d'autres facteurs pour décider ça [Retours]. Moi je pense que ça n'a pas été une année efficace malheureusement pour les étudiants. Les meilleurs s'en sortent et les plus faibles, on les a sans doute plus perdus encore que d'habitude [Décrochage].

C : D'accord et au niveau des questions comme ça, vous disiez que les étudiants étaient devenus plus exigeants au niveau des délais, est-ce que vous aviez aussi plus de questions qui étaient posées pendant la période à distance ?

I : Jamais pendant les TP, le fait qu'ils ne connaissaient pas le groupe, il n'y avait pas d'aveu de faiblesse [Interaction]. Mais par contre, après, vous aviez des demandes de rendez-vous sur Teams ou des questions qui étaient posées, mais qui étaient tellement mal posées, vous deviez quand même prendre rendez-vous, c'était ça, le côté chronophage, c'est de devoir toujours rappeler l'étudiant à un moment, il était disponible pour savoir c'était quoi son problème. Et dans les problèmes évoqués, c'était des problèmes classiquement qu'on rencontre en présentiel, mais quand vous l'avez en présentiel, vous l'expliquer au tableau, même celui qui n'était pas encore à ce stade-là, va bénéficier de l'explication. Comme ici, personne n'osait la poser durant le TP ou en tout cas, peut-être qu'il n'était pas là et qu'il avait juste sa caméra ouverte, en fait, finalement, on se retrouve à dire 10 à 15 fois la même chose [Interaction]. J'avais même créé une équipe sur Teams, pour pouvoir justement déposer des questions auxquelles je répondais régulièrement pour faire une espèce de FAQ, pour éviter que d'autres personnes ne me les reposent encore et que je ne perds du temps à essayer d'y répondre [Sollicitations] [Temps].

C : D'accord, c'était les forums peut-être que vous utilisiez ?

I : Non, on avait une équipe Teams par cours, et donc je mettais simplement un canal de questions fréquentes [Sollicitations] [Teams].

C : D'accord. Oui, donc, des questions qui sont un peu déplacées du cours vers les mails. Est-ce que vous vous êtes retrouvée en difficulté pour pouvoir répondre à toutes ces questions, du fait que c'était devenu plus chronophage ?

I : J'ai dû passer plus que mes heures, oui [Temps]. Par difficulté, je ne suis jamais mise difficulté par rapport à une question d'étudiant, c'est sûr, mais c'était un peu particulier dans le sens où là, par contre, quand c'est en individuel, souvent ils mettaient leur caméra. Mais j'ai eu des étudiants qui pleuraient, par exemple. Ça n'allait pas du tout parce qu'ils n'arrivaient pas à résoudre un exercice, mais je n'ai jamais vu ça en TP. Donc on ressentait quand même un malaise qui fait que, même si l'enseignement à distance était parfait, le contexte faisait que finalement, ça ne passait quand même pas.

C : Selon vous, dans quelle mesure votre niveau d'engagement rencontrait les attentes de vos étudiants ? Alors par engagement, je précisais quand même ce que je veux dire, c'est tout ce que vous preniez comme engagements en début de quadrimestre. Par exemple, on fixe un horaire de cours et on s'y tient, on dit qu'on va avoir une certaine matière et on s'y tient, aussi au niveau des modalités de cours et d'examen, donc tous ces types d'engagements qui sont pris en début de quadrimestre. Dans quelle mesure pensez-vous avoir rencontré les attentes des étudiants par rapport à ces engagements-là ?

I : Euh, je dirais à 100% parce qu'on a respecté tout ce qu'on avait dit. Nous, c'était très fort raccord avec ce qui était annoncé et ce qu'on fait chaque année. On n'a pas beaucoup mis des choses en place particulières et donc on a fait nos séances de TP avec les matières qui sont... un horaire très carré donc on a suivi ça [Respect] [Engagement]. C'est plutôt des ajouts qu'on a faits, des séances de remédiation, des séances individuelles, et cetera qu'on a rajouté en plus [Efforts] [Empathie].

C : D'accord, donc, les modalités sont restées les mêmes et le distanciel ne vous a pas mis en difficulté pour les respecter ?

I : Non, pas au niveau du contenu, c'est ça. Maintenant, le problème, c'était au niveau des interactions que les étudiants et de la compréhension qu'ils en avaient, mais au niveau du contenu, ce n'était peut-être pas très sympa, mais on s'est pas beaucoup adapté. On a juste dit, on va faire les séances en ligne après peut-être qu'il y avait des cours non je crois même pas. J'ai même pas eu vent dans toute la faculté qu'il y a eu un cours qui a été vraiment complètement modifié [Modalités].

C : D'accord et au niveau des modalités aussi d'examen, dans quelle mesure vous avez su les fixer en avançant et vous y tenir ?

I : Là, on a eu des examens très différents parce que nous, on a des examens papiers où l'étudiant écrit des codes de programme sur papier et ici c'est impossible. Donc on a dû faire des QCM, ce qui est beaucoup moins bon pour mesurer s'ils avaient des vraies compréhensions. Donc on a dû créer des banques de données de questions très spécifiques qui sans doute aussi complexifiait un peu la donne parce qu'on les entraîne à écrire du code et puis l'examen est un QCM avec toutes les petites tournures de langage pour les coincer, et cetera. Donc, le QCM classique. Et c'est vrai que ça n'a pas été évident pour eux. Là, il n'y avait pas d'accord entre ce qu'on fait habituellement en TP et ce qu'on a fait à l'examen alors que logiquement, dans un cours classique, nos évaluations sont calquées sur ce qu'on leur apprend à faire [Difficulté] [Evaluation].

C : Oui, et est-ce que malgré tout, vous avez quand même pu leur dire bien en avance, à quoi s'attendre pour l'examen, bien que les modalités étaient différentes ?

I : Oui, ça, ils ont été bien prévenus. On leur avait même fait un petit test avec 4 ou 5 questions, pareil pour les BAC2 [Engagement] [Support d'apprentissage]. Les bac 2 ont trouvé ça, évidemment plus facile en QCM vu que le cours un peu plus compliqué en BAC2 et ce qui se passe maintenant, c'est qu'ils sont déçus de ne plus avoir le QCM maintenant qu'on repasse en présentiel [Difficulté].

C : Mais peut-être plus facile avec un QCM.

I : Oui, c'est quand même plus facile. On a quand même laissé passer des personnes qui, à mon avis, en en papier ne seraient pas passées et qui sont maintenant en difficulté en deuxième [Difficulté] parce qu'une fois qu'on est lancé, il faut avoir les compétences de base donc ça, malheureusement, les modalités d'examen ne correspondaient pas aux examens qu'on aurait dû faire passer [Evaluation]. Mais, on n'avait pas beaucoup d'autres possibilités parce qu'on ne pouvait pas les rassembler tous dans un bâtiment.

C : Dans quelle mesure pensez-vous avoir une juste perception de l'expérience de vos étudiants avec les cours à distance ?

I : Je ne sais pas. Disons que c'est mon impression d'avoir discuté de façon informelle avec eux, mais peut-être que certains l'ont très bien vécu. Ceux qui ont réussi probablement n'y ont pas vu beaucoup de problèmes [Retours]. Comme je vous ai dit, il y en a beaucoup qui étaient déçus qu'on revienne en présentiel et qui continuent à être à distance. C'est bien souvent les gens qui sont plus à l'aise et qui peuvent se débrouiller. Au niveau des personnes qui semblent plus faibles, on a eu des étudiants qui étaient très contents d'être revenus en présentiel, ici, en septembre [Difficulté].

C : Est-ce que vous pensez quand même avoir une vision claire des difficultés, enfin des choses que les étudiants ont appréciées, des choses qu'ils ont moins appréciées, des difficultés qu'ils avaient. Où est-ce, que du fait que c'était à distance, est-ce qu'il y a eu plus de difficultés à voir clair par rapport à ça ?

I : Non, je crois même avoir une vision claire au niveau du contenu, en tout cas, après, les difficultés psychologiques, c'est autre chose, mais au niveau du contenu des cours, ils avaient les mêmes problèmes que les personnes qui étaient en présentiel, donc ça ne semblait pas changer grand-chose [Retours]. Il y a juste l'autre aspect qui prenait le dessus chez certains et qui finalement venait interrompre l'apprentissage. Mais pour le reste, les étudiants qui s'en sortaient bien en présentiel, s'en sortaient bien en en distanciel eux. Je n'ai pas eu l'impression de ne pas avoir perçu les difficultés qu'ils avaient. J'ai l'impression d'avoir, ici, bien vu tout ce qui se passait et d'avoir eu des personnes qui venaient se plaindre quand il fallait se plaindre, en étant assez justement disponible et donc, d'avoir quand même eu une bonne vision globale de comment ça se passait quoi [Retours].

C : D'accord ? Oui donc un mécanisme de feedback, finalement, qui fonctionnaient quand même assez bien.

I : Oui.

C : Est-ce vous pourriez compléter la phrase suivante : lorsque je donne cours à distance, je suis soucieuse du fait que les étudiants qui suivent mon cours...

I : Travaillent (rire) [Souci n°1]. Je suis soucieuse, mais je ne le vois pas.

C : Uniquement cet aspect-là, où est-ce que vous pensez à autre chose ?

I : Non, non, parce que je suis vraiment dans des cours où s'ils ne font pas l'exercice, ça sert à rien de venir, ce n'est pas en regardant la réponse des autres que ça va venir tout seul [Méthode de travail] [Souci n°1]. Donc, en fait, moi, j'ai besoin d'avoir devant moi des étudiants que je vois réaliser la solution. Je suis encore dans un TP où je passe dans tous les bancs comme en secondaire [Interaction].

C : Et dans quelle mesure vous pensez que les étudiants avaient conscience de cette préoccupation qu'ils travaillent ?

I : Oh, je pense qu'ils en avaient bien conscience, parce qu'on le répétait à tous les TP en leur disant « ça sert à rien de venir si vous ne proposez pas... » Et on a même dû faire des menaces [Méthode de travail] et ça s'est encore passé il n'y a pas tellement longtemps, parce que, étant donné comme je vous dis, qu'on a encore des cours qui sont en comodal - une partie en distance et une partie en présentiel - les profs se sont quand même retrouvés avec tout le monde en distance et où vous demandez une solution et au bout de 10 minutes, personne n'a toujours pas répondu, mais vous n'avez même pas une personne qui vous dit « je suis en train de travailler ». Et quand mon collègue a dit, en gros « je vais couper si personne n'est intéressé ». Et un étudiant qui a répondu « je suis en train de cuisiner mais je m'y mets après ». Là, mon collègue, il est parti [Attitude]. Et donc, c'est un peu ce problème, c'est qu'en fait, j'avais vraiment des moments de solitude où j'avais 2 ou 3 petits intelligents, mais, vous savez, c'est pas ceux-là qu'on veut aider forcément parce que ceux-là, tout va bien pour eux. Et ils sont même malaisants pour les autres. C'est presque pénible, entre guillemets, de les avoir parce qu'ils prennent la parole tout le temps et ils veulent tout de suite vous donner la réponse après 5 minutes et on se dit « il faut que les autres essayent » et donc, on insiste, mais c'est des moments de vie [Interaction]. Il y a une personne qui dit, il y a de temps en temps un qui dit « oui, je suis là » et puis c'est tout, c'est des écrans noirs comme ici avec moi, le fait que j'ai pas de caméra, vous voyez quelle conversation on peut avoir, 50 caméras fermées et vous parlez toute seule [Interaction]. Moi, j'avais vraiment aucune mesure, peut-être qu'il aurait fallu un dispositif qui filme sur une feuille ce qu'ils font, mais je vois les caméras de tout le monde et je vois les images de personnes qui écrivent du code, qui font l'exercice demandé, ce que je vois en TP en fait [Équipement enseignant]. Parce que sinon après, je ne vais plus leur faire confiance en me disant : « oui, c'est pas grave, ils font pas, ils font pas, tant pis pour eux », mais on sait que c'est comme ça qu'ils ratent après [Attitude]. Donc, on sait que ça c'est l'étape importante pour la compréhension parce qu'on a déjà fait plein de mesures et c'est vraiment la pratique qui les booste le plus mais ils n'avaient plus l'assiduité de venir en TP, ils devaient juste allumer leur caméra à une certaine heure et Dieu sait ce qu'il faisait, si ça se trouve, ils regardaient des séries Netflix sur le côté et ils étaient juste là parce qu'il fallait être là [Décrochage].

C : D'accord, donc vous direz que la principale raison du fait qu'ils ne s'investissaient pas davantage, c'est que par rapport au présentiel, il n'y a pas cette surveillance ?

I : C'est une surveillance mais une surveillance bienveillante. C'est à dire que si ils n'ont pas un regard individuel sur leurs réponses, je pense qu'ils n'ont pas envie de montrer la réponse qu'ils ont, même s'ils en avaient fait une chez eux, ils n'ont pas envie de la montrer devant tout le monde, ce qu'on ne fait pas en TP puisque chacun travaille sur sa feuille et moi je passe quand ils ont fini. Donc, ici, il fallait qu'ils exposent devant tout le monde. En plus, avec les 2 qui n'arrêtaient pas de donner des réponses correctes, vous êtes un peu mal parce que ce sont des personnes qui s'y connaissent bien mais il y a toujours des gamins qui arrivent avec beaucoup d'expérience dans la matière et qui finalement parviennent à écrire des codes qui sont déjà optimisés, et cetera, alors qu'on en est au début et donc ceux qui sont là avec un truc qui va prendre 30 lignes de code, et puis le gars, il met à une réponse qui en fait 5 et qui est parfaite

mais avec vos 30 lignes, vous l'avez fait une fois, 2 fois et puis, vous ne le ferez plus, vous attendez de voir ce que le gars va faire. Vous voyez, ce que je veux dire, c'est une dynamique qui se met en place au fur et à mesure des cours et au fur et à mesure des cours, on a de moins en moins d'interactions et les personnes se contentent de faire des print screen quand il montre sa réponse [Interaction]. Enfin, c'était vraiment le problème d'interaction, c'est vraiment ça, être soucieux de savoir que tout le monde travaille, et est à l'aise pour montrer une réponse, essaie. Et à l'occasion, il faut montrer ses réponses parce que comme ça, on en discute tous ensemble et tout ça, ça n'a jamais marché [Interaction]. Après on ne s'était pas habitué à ce genre de choses.

C : Alors j'arrive un peu à mes questions de synthèse, entre guillemets, de la fin de mon questionnaire, donc vous allez peut-être être amenée à vous répéter. Donc toujours dans le contexte de l'enseignement à distance donc ça, pour vous, quelles sont les pratiques qui contribuent à la qualité perçue par les étudiants des cours à distance ?

I : Moi je pense qu'un cours à distance de qualité, ça ne doit pas être ce que nous on a fait donc chez nous, on a juste pris ce qui se passait en présentiel, on l'a mis à distance [Modalités]. Même enregistrer un Teams d'un prof qui donne un cours et qui s'enregistre pour pouvoir le réutiliser. Quand je dis, il s'enregistre, il enregistre son écran Teams mais dans votre cours, vous avez plusieurs supports donc parfois, ils écrivaient au tableau, je me rappelle le prof, il essaie de mettre une webcam et on sait à peine lire ce qu'il écrivait [Support d'apprentissage] [Équipement enseignants]. En plus, autant quand vous êtes devant dans un auditoire, 2h de cours, vous avez le prof devant vous, vous essayez de tenir, mais 2h de vidéo, donc là, il y a le problème aussi de la longueur des cours. Du fait, qu'on ait donné justement le cours de la même façon qu'il n'y a pas eu un travail en amont, de savoir exactement comment avoir un message percutant peut-être des slides différents [Support d'apprentissage]. J'aurais plutôt visé sur la qualité d'un cours à distance justement, qui soit adapté à la distance ce qui n'était pas le cas de nos cours [Modalités]. Nous, on a plutôt juste fait en urgence, on passe à distance et puis après, une fois qu'ils ont fait leur premier quadri à distance, ils se sont dit que ça avait l'air facile, tout compte fait, ça ne demande pas beaucoup d'efforts mais pourtant, je vois de mon ancien boulot, le travail qu'on mettait en place pour faire un Mooc par exemple, c'est énorme. C'est une réflexion sur le scénario pédagogique, ce qui n'est pas du tout le cas ici donc je dirais, le cours à distance de qualité doit être adapté à la modalité et au niveau des TP comme moi j'ai donné, ce n'est pas ça, un TP correct [Modalités]. Il aurait fallu alors peut-être que j'imagine rapidement en me disant, je dois les annoncer plus tôt, chacun est obligé de me déposer une réponse sur la plateforme WebCampus, on va dire, mais alors vous voyez le temps que ça demande, donc là où en TP, je peux passer en 5 minutes, voir la réponse, ici, je dois ouvrir 200 fichiers et je dois donner un feedback à 200 étudiants par écrit ou par oral, peu importe, mais ça veut dire que le temps est multiplié aussi, donc c'est compliqué [Temps] [Méthode de travail].

C : D'accord et malgré tout dans votre pratique des cours à distance, est-ce que vous voyez quand même des choses qui sont, entre guillemets, à sauver des pratiques, des choses que vous avez mis en place et qui ont bien fonctionné, que vous remettriez en œuvre s'il fallait de nouveau donner des cours à distance ?

I : Je vais être honnête, je ne vois rien de ce que moi j'ai fait. Je n'ai pas du tout gardé une bonne expérience de la distance et je suis étonnée que les étudiants continuent à dire qu'ils auraient aimé que ça continue, enfin, je vous parle des masters [Général]. Les masters, c'est une demande de leur part. Ils ont voulu que les cours continuent à distance mais je pense que c'est juste pour rester chez eux. C'est la facilité de découvrir, un peu comme nous, le télétravail quoi, depuis qu'on a eu du télétravail à l'UNamur, alors que c'était interdit pour les chercheurs, par exemple avant. Au niveau de mon contrat, c'est même pas repris qu'on peut même faire un jour même mais maintenant, venez voir à la fac, on a plus que 30 à 40% de nos chercheurs. Donc, c'est un peu la même chose que les étudiants, une fois que les gens ont découvert qu'en ne faisant pas les trajets, on gagne du temps sur sa vie personnelle [Déplacement]. Donc ça c'est peut-être l'avantage que je trouve, c'est effectivement peut-être le gain de

temps sur les trajets et ce genre de choses [Gestion du temps]. Mais normalement le gain de temps ne va pas se faire sur la création du contenu parce que ça demande quand même du travail et que nous, on ne l'a pas fait, on n'a pas eu spécialement le temps et ce qu'on a fait, nous, n'est pas à sauver, je pense [Temps]. Peut-être les banques de données de questions en examen, on a dû réfléchir, c'est pas pour autant qu'il faut faire l'évaluation tout en QCM, mais ça nous a obligé à créer pas mal d'exercices qui finalement sont à sauver eux, peut-être, mais pas forcément que tous les examens soient en QCM, mais en tout cas on peut réutiliser certaines parties [Evaluation].

C : Ma question suivante, vous y avez déjà répondu, je la pose quand même au cas où vous voudriez ajouter un élément et c'était l'inverse de ma question : quelles sont les pratiques des enseignants qui, selon vous, nuisent à la qualité perçue des cours à distance par les étudiants ?

I : C'est juste transposer ce qu'on avait en présentiel, à distance, parce que là, d'office, ça n'est pas adapté et en plus, on a l'air de faire le moindre effort [Modalités]. Pour l'étudiant qui doit suivre, ça va sans doute pas le motiver non plus de voir que tout simplement le prof met une caméra et se filme. Il n'y a pas d'adaptation [Efforts]. On dit quand même que quand on regarde une vidéo, il faut un certain temps en fonction des vidéos courtes et là, on a des vidéos de 2h qui sont même presque difficiles à télécharger tellement elles sont lourdes [Support d'apprentissage]. Je ne sais pas, je serais curieuse de savoir combien d'étudiants ont regardé, les visions sur les vidéos Teams. Finalement, ce n'était pas 100% de nos étudiants. Je sais plus exactement les chiffres qu'on avait, mais je serais curieux de savoir si vraiment ils se retapent un cours de 2h après. Il ne va pas suivre le cours et puis il doit, en soirée, se dire au moment où il a besoin du contenu, je vais aller écouter ce que le prof dit [Enregistrement]. Il aurait fallu peut-être séquencer, on aborde un contenu, le prof aurait pu juste dire, on fait des questions-réponses ou des vidéos courtes [Modalités].

C : D'accord, oui, peut-être à distance des choses plus courtes. Ma dernière question : d'après vous, c'est quoi un cours à distance de qualité, finalement ? Si vous deviez décrire le cours à distance de qualité, comment vous le décririez au niveau de la méthode utilisée ... ?

I : Bah moi je dirais les trucs de base de quand on doit suivre un contenu en ligne, d'abord, une scénarisation pédagogique qui fait sens, qui n'est plus forcément la scénarisation qu'on avait en présentiel, donc peut-être que justement, il y a des parties qu'on fait plutôt lecture et puis une séance de questions-réponses parce qu'on sait que cette partie-là, elle n'a pas un intérêt énorme à être filmée ou à être visualisée et par contre, il y a des moments où c'est plus de la visualisation peut-être des démonstrations ou quoi, faire des petites courtes vidéos qui se centre sur un point particulier où justement, on sait que c'est un point particulier qui pose souvent problème au niveau des étudiants [Format]. Donc peut-être plus la qualité d'un cours en ligne, ce serait de dire, on revoit la scénarisation et on pointe vraiment les moments où le visuel est important et pour le reste, on fait confiance quand même à la capacité d'autonomie des étudiants, en leur mettant peut-être des ressources supplémentaires [Modalités], voire même aller chercher des vidéos YouTube qui existent, peu importe, tout le monde apprend plus ou moins les mêmes contenus dans les différentes disciplines, il y a moyen de trouver des choses assez sympas et un peu plus interactives aussi [Support d'apprentissage], qu'un professeur qui parle devant un écran parce que quand on est seul devant son écran pour apprendre, il faut que ce soit plus intéressant que Facebook qui est sur l'onglet suivant. Il faut vraiment que ce soit pensé pour que l'étudiant ait envie de regarder une vidéo ou ai envie d'écouter le discours [Attrait].

C : D'accord donc, pour vous le fait de faire le cours en direct, n'est pas une condition absolue à ce qu'il y ait de l'interaction, ce n'est pas quelque chose qui est vraiment primordial, que le cours donné en direct ?

I : Non, je ne crois pas, moi je n'aurais jamais su suivre. Je le vois bien en conférence, c'est bien parce que les conférences c'est 25 minutes à distance mais alors on perd tout le réseau. Mais 2h de cours à suivre comme ça sur son écran, avec tout ce qu'il y a autour de vous, qui peut vous attirer plus que ça.

Je ne pense pas que ce soit hyper utile, je pense que ce serait plus utile d'avoir une sélection de vidéos courtes que le professeur aurait fait où aurait trouvé, ou des podcasts ou un peu changer aussi les médias [Format] [Attrait]. Donc ça montre aussi que peut-être 2h dans un auditoire, c'est difficile aussi et c'est peut-être pour ça que nos étudiants, des fois, ne viennent pas en se disant simplement ce qui est dit au cours se trouve dans le syllabus.

C : C'était ma dernière question que j'avais à vous poser, je ne sais pas si vous avez quelque chose - je demande quand même toujours - si vous n'avez pas quelque chose à ajouter, quelque chose, vraiment, qui vous semble important avec les cours à distance et que vous n'avez peut-être pas eu l'occasion d'évoquer dans mes questions ?

I : Pas spécifiquement, peut-être quand même bien recontextualiser en disant que, moi, je suis à l'endroit où les jeunes ont besoin d'être beaucoup suivi, comme c'est le début des études, peut-être que les profs de master auraient un regard différent parce qu'ils ont l'habitude d'avoir des étudiants qui sont en fin de cursus et qui sont autonomes [Suivi]. Moi, j'ai la vision négative de la personne qui a dû récupérer des jeunes qui déjà avaient eu du confinement en rhéto et qui s'attendaient vraiment à rencontrer des gens et avoir une première année d'unif avec guindailles et cetera, et ça, c'est dur. C'est un peu un contexte particulier aussi, mais quand même, on n'a pas fait beaucoup d'efforts. On n'a pas eu le temps de faire beaucoup d'efforts et on n'était pas prêt pour les faire [Efforts] [Temps].

C : D'accord, même la deuxième année ?

I : Oui, mais la deuxième année ç'était un peu particulier, parce que tout le monde a dit : ça va reprendre en présentiel, et donc personne n'a voulu faire l'effort sur les vacances non plus. Et les profs ont dit « mais les vidéos, elles existent donc au pire, on les mettra » mais voilà, c'est pas ça en fait. Si le DET était passé par là en nous disant justement on peut vous aider, ils n'auraient pas su le faire pour tous. Je suppose que sans doute, maintenant, on va avoir la possibilité de penser ce genre de choses et peut-être d'adapter certains enseignements, mais sur du rapide comme ça, ici, on a tous été paresseux [Efforts].

C : C'est un contexte particulier, aussi de incertitudes, finalement.

I : Tout à fait. Et puis, je n'ai pas d'enfant moi, mais les profs qui étaient chez eux et qui devaient donner cours et en plus avaient les enfants à domicile. Il y a eu plein de choses qui ont fait que, d'office, on n'a pas eu l'occasion de penser le cours à distance de façon optimale et avec qualité... [Temps]

Annexe R.1 - Guide d'entretien - Etudiants

1. Introduction

Bonjour, tout d'abord je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette étude au sujet de l'enseignement à distance délivré à l'UNamur. Soyez libre de vous exprimer comme vous le souhaitez. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tout ce qui sera dit durant cette interview restera anonyme et le contenu ne sera utilisé qu'à des fins académiques. Afin de ne perdre aucune information, m'autorisez-vous à enregistrer la conversation ? Cet interview va durer environ une heure. Avez-vous des questions avant de commencer ?

2. Échauffement

Je me présente : je suis étudiante en sciences de gestion en deuxième année de Master. Je réalise cette enquête dans le cadre de mon mémoire de fin d'étude.

- Afin de faire connaissance, pouvez-vous vous présenter en quelques mots (*âge, étude, niveau d'étude*³³) ?
- Pouvez-vous m'expliquer votre degré d'expérience avec les cours à distance ?
 - *Quelle est votre estimation du nombre d'unités d'enseignement (UE) suivies à distance ?*
 - *Aviez-vous une quelconque expérience des cours à distance antérieure à la pandémie ?*
- Quel(s) type(s) de cours (cours magistral, travaux pratiques, labo, etc.) avez-vous suivi(s) à distance ?
- Quelle(s) méthode(s) étai(en)t utilisée(s) pour délivrer ces cours à distance (*synchrone, asynchrone*) ?

3. Discussion générale

- Quelle est votre opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?
 - *Quels avantages présentent-ils pour vous ?*
 - *Quels désavantages présentent-ils pour vous ?*

Je vais vous demander de répondre aux questions qui suivent en ne considérant que les cours à distance suivis à l'UNamur après septembre 2020. Je précise également que j'utilise le terme « cours » pour désigner l'ensemble de l'UE, y compris l'examen qui la clôture par distinction avec une séance de cours spécifique. Enfin, le terme « équipe pédagogique » est utilisé dans les questions pour désigner l'équipe d'enseignement relative à un cours spécifique qui peut ou non englober plusieurs enseignants en fonction du nombre de personnes qui délivrent la matière de cette UE.

³³ Les mots et les questions en italiques ne sont utilisés qu'afin de relancer le répondant qui n'approfondirait pas suffisamment sa réponse, il s'agit de questions de suivi.

- Quelles sont vos attentes vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur ?
 - Dans quelle mesure ces attentes spécifiques ont été ou non comblées ?

4. Discussion spécifique

- **Design du site web :**
 - Quelles plateformes avez-vous eu l'occasion d'utiliser dans le cadre des cours à distance ?
 - Comment évaluez-vous ces plateformes de cours ?
 - Selon vous, quelles sont les améliorations de WebCampus au niveau de son utilisation, de son design, de son contenu ou de ses fonctionnalités qui devraient être envisagées ?
 - Quelle expérience positive pourriez-vous me décrire qui soit en lien avec l'utilisation d'une / de plusieurs de ces plateforme(s) de cours ?
 - Quelle expérience négative pourriez-vous me décrire qui soit en lien avec l'utilisation d'une / de plusieurs de ces plateforme(s) de cours ?
- **Contenu d'apprentissage :**
 - Comment évaluez-vous les supports d'apprentissage (syllabus, vidéos, articles, etc.) mis à disposition par les équipes pédagogiques dans un contexte d'enseignement à distance ?
 - *En termes de quantité, de disponibilité ?*
 - *En termes de structure, d'accessibilité ?*
 - *En termes de contenu ?*
 - Quelle évolution des supports d'apprentissage avez-vous observée par rapport à un enseignement en présentiel ?
- **Empathie :**
 - En considérant l'ensemble des cours que vous avez suivis à l'UNamur (à distance et en présentiel), quelle est votre évaluation des équipes pédagogiques en termes de compréhension et de préoccupation pour les étudiants ?
 - De quelle façon l'enseignement à distance a-t-il impacté cela ?
 - Selon vous, quels sont les éléments qui préoccupaient réellement les équipes pédagogiques dans un contexte d'enseignement à distance ?
 - Comment évaluez-vous le niveau de personnalisation de l'accompagnement des étudiants par les équipes pédagogiques dans le contexte de l'enseignement à distance ?

- *En quoi cela diffère-t-il d'un enseignement en présentiel ?*
- Comment l'enseignement à distance a-t-il impacté votre motivation ?
 - Comment évaluez-vous la réponse des équipes pédagogiques à ce constat ?
 - Quelles pratiques auraient contribué à vous maintenir motivé(e) ?
- Quelle expérience positive, avec un cours en particulier, en termes de compréhension, de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants, pourriez-vous me décrire ?
- Quelle expérience négative, avec un cours en particulier, en termes de compréhension, de souci des équipes pédagogiques pour les étudiants, pourriez-vous me décrire ?
- **Réactivité :**
 - En considérant l'ensemble des cours que vous avez suivis à l'UNamur (à distance et en présentiel), comment évaluez-vous la volonté / les efforts des équipes pédagogiques à répondre aux sollicitations des étudiants (questions, demandes de rendez-vous, etc.) ?
 - Selon vous, dans quelle mesure l'enseignement à distance a-t-il impacté cette volonté / ces efforts à répondre aux sollicitations des étudiants ?
 - Comment évaluez-vous l'efficacité de leurs réponses aux demandes des étudiants (*rapidité, clarté, etc.*) ?
- **Fiabilité :**
 - En considérant l'ensemble des cours que vous avez suivis à l'UNamur (à distance et en présentiel), dans quelle mesure pensez-vous que les équipes pédagogiques se sont montrées capables de respecter leurs engagements (respect de l'horaire, du rythme, du contenu et des modalités annoncés) dans leur façon de donner/d'organiser leur cours ?
 - Dans quelle mesure l'enseignement à distance a impacté ces engagements ?
- Dans quelle mesure les pratiques des équipes pédagogiques étaient constantes d'une séance de cours à l'autre ?

5. Phase exploratoire

- Quelles sont les pratiques mises en place par une/des équipe(s) pédagogique(s), dans un contexte d'enseignement à distance, que vous avez particulièrement appréciées ?
- Quelles sont les pratiques qui ont nui à votre expérience avec les cours à distance ?
- Pourriez-vous décrire les caractéristiques d'un cours qui, selon vous, offre un enseignement à distance de qualité ? *Qu'est-ce que c'est un cours à distance de qualité ? Comment le décririez-vous ?*

- Dans quelle mesure pensez-vous que les équipes pédagogiques de l'UNamur ont conscience de votre opinion sur leurs pratiques et de votre expérience avec les cours à distance ?

6. Conclusion

L'interview est, à présent, terminée. Avez-vous quelque chose à ajouter que vous n'avez pas encore eu l'occasion d'évoquer ? Une quelconque précision ?

Je vous remercie pour votre participation à cette interview et vous rappelle que tout ce qui a été dit sera traité de façon anonyme.

Annexe R.2 - Guide d'entretien - Enseignants

1. Introduction

Bonjour, tout d'abord je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette étude au sujet de l'enseignement à distance délivré à l'UNamur. Soyez libre de vous exprimer comme vous le souhaitez. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tout ce qui sera dit durant cette interview restera anonyme et le contenu ne sera utilisé qu'à des fins académiques. Afin de ne perdre aucune information, m'autorisez-vous à enregistrer la conversation ? Cet interview va durer environ une heure. Avez-vous des questions avant de commencer ?

2. Échauffement

Je me présente : je suis étudiante en sciences de gestion en deuxième année de Master. Je réalise cette enquête dans le cadre de mon mémoire de fin d'étude.

- Afin de faire connaissance, pouvez-vous vous présenter en quelques mots (*fonction, ancienneté, matière enseignée, niveau d'enseignement*³⁴) ?
- Pourriez-vous m'expliquer votre degré d'expérience avec les cours à distance ?
 - *Quelle est votre estimation du nombre d'unités d'enseignement (UE) délivrées à distance ?*
 - *Aviez-vous une quelconque expérience des cours à distance antérieure à la pandémie ?*
- Quel(s) type(s) de cours (cours magistral, travaux pratiques, labo, etc.) avez-vous délivré(s)/organisé(s) à distance ?
- Quelle(s) méthode(s) étai(en)t utilisée(s) pour délivrer ces cours à distance (*synchrone, asynchrone*) ?

3. Discussion générale

- Quelle est votre opinion générale vis-à-vis des cours à distance ?
 - *Quels avantages présentent-ils pour vous ?*
 - *Quels avantages présentent-ils pour vos étudiants ?*
 - *Quels désavantages présentent-ils pour vous ?*
 - *Quels désavantages présentent-ils pour vos étudiants ?*
- Selon vous, qu'attendent les étudiants d'un cours à distance suivi à l'UNamur ? Pourquoi ?

³⁴ Les mots et les questions en italiques ne sont utilisés qu'afin de relancer le répondant qui n'approfondit pas suffisamment sa réponse, il s'agit de questions de suivi.

4. Discussion spécifique

- Quelles sont les plateformes dont vous avez fait usage dans le cadre des cours à distance ?
 - Selon vous, dans quelle mesure votre utilisation de ces plateformes de cours rencontrait les attentes de vos étudiants ? Pourquoi ?
- Quels sont les supports d'apprentissage (*syllabus, vidéos, articles, etc.*) mis à disposition de vos étudiants dans le cadre des cours à distance ?
 - Quelle(s) différence(s) existe-t-il avec l'enseignement en présentiel ?
 - Selon vous, dans quelle mesure ces supports d'apprentissage rencontraient leurs attentes ? Pourquoi ?
- Selon vous, dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure votre intérêt, votre souci pour les besoins des étudiants rencontrait leurs attentes ? Pourquoi ?
- Selon vous, toujours dans un contexte d'enseignement à distance, dans quelle mesure la façon dont vous réagissiez aux questions, aux demandes de vos étudiants rencontrait leurs attentes ? Pourquoi ?
- Selon vous, dans quelle mesure votre niveau d'engagement à distance (respect de l'horaire, du rythme, du contenu et des modalités annoncés) rencontrait les attentes de vos étudiants ? Pourquoi ?

- Dans quelle mesure pensez-vous avoir une juste perception de l'expérience de vos étudiants avec vos cours à distance ? Pourquoi ?
 - En quoi cela diffère-t-il d'un enseignement en présentiel ?
 - *Selon vous, qu'est-ce qui pourrait rendre celle-ci plus exacte ?*

- Pourriez-vous compléter la phrase suivante : « Lorsque je donne cours à distance, je suis soucieux/se du fait que les étudiants qui suivent mon cours ... ».
 - Dans quelle mesure pensez-vous que les étudiants avaient conscience de ces préoccupations ? Pourquoi ?
 - En quoi cela diffère-t-il d'un enseignement en présentiel ?
- Dans le cadre de l'enseignement à distance, dans quelle mesure pensez-vous que vos étudiants avaient conscience de votre volonté / de vos efforts pour leur venir en aide ? Pourquoi ?

- Comment l'enseignement à distance a-t-il pu impacter la façon dont les étudiants perçoivent ce dévouement ?

5. Phase exploratoire

- Selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui contribuent à la qualité perçue par les étudiants des cours à distance ?
- Selon vous, quelles sont les pratiques des enseignants qui nuisent à la qualité perçue par les étudiants des cours à distance ?
- D'après vous, c'est quoi un cours à distance de qualité ? Quelles sont ses caractéristiques ?

6. Conclusion

L'interview est, à présent, terminée. Avez-vous quelque chose à ajouter que vous n'avez pas encore eu l'occasion d'évoquer ? Une quelconque précision ?

Je vous remercie pour votre participation à cette interview et vous rappelle que tout ce qui a été dit sera traité de façon anonyme.

Annexe S – Construction de la grille d’analyse

Annexe S.1 – Définitions des codes utilisés dans les retranscriptions des entretiens

Accessibilité : Éléments relatifs au niveau d’aisance avec lequel les étudiants accèdent au service d’enseignement à distance.

Atténuation : Éléments qui témoignent d’une certaine tolérance des étudiants envers les lacunes du service délivré.

Attitude : Éléments descriptifs de l’état d’esprit des enseignants vis-à-vis de l’enseignement à distance ou de leur rapport aux étudiants.

Attrait : Éléments relatifs au caractère captivant du cours ou de ses supports et de leur capacité à rediriger l’attention des étudiants vers la matière enseignée.

Compétence : Éléments relatifs à la maîtrise des compétences à mobiliser pour délivrer ou suivre des cours à distance.

Constance : Éléments relatifs au niveau de cohérence des pratiques des enseignants, d’une séance de cours à l’autre.

Contact humain : Éléments qui se rapportent à la dimension sociale et au sentiment d’être au contact d’autres êtres humains.

Décrochage : Éléments relatifs à une réduction ou un abandon des efforts fournis par l’étudiant pour participer aux cours ou travailler la matière.

Demande : Éléments relatifs à des requêtes spécifiques formulées par un ou plusieurs étudiants à l’attention des enseignants au sujet des modalités du cours ou de l’évaluation.

Déplacement : Éléments relatifs aux ajustements en termes de déplacement des étudiants ou des enseignants.

Difficulté : Éléments relatifs à l’ajustement du niveau de difficulté des cours ou de l’évaluation à distance.

Efforts : Éléments relatifs à la volonté ou, au contraire, au manque d’initiative des enseignants à apporter leur aide aux étudiants.

Empathie : Éléments relatifs à cette dimension de la qualité des services qui avait été définie comme la manifestation d’une attention particulière portée au client faisant l’objet d’un traitement personnalisé (Parasuraman et al., 1988).

Engagement : Éléments qui se rapportent à la spécification préalable, par les enseignants à leurs étudiants, des modalités de délivrance des cours à distance.

Enregistrement : Éléments relatifs à la présence ou l’absence d’enregistrement des séances de cours délivrées de façon synchrone.

Équipement enseignant : Éléments qui se rapportent à l’environnement technologique au sein duquel l’enseignant est amené à délivrer ses cours à distance.

Équipement étudiant : Éléments qui se rapportent à l’environnement technologique au sein duquel l’étudiant est amené à suivre les cours à distance.

Evaluation : Eléments relatifs aux épreuves de validation des crédits d'une unité d'enseignement.

Flexibilité : Eléments relatifs aux ajustements effectués par les enseignants vis-à-vis du déroulement de leur cours ou de son évaluation dans l'intérêt des étudiants.

Format : Eléments qui se rapportent à la méthode choisie pour délivrer la matière d'une unité d'enseignement et qui est la transposition d'une séance de cours en présentiel.

Général : Eléments qui appuient ou contestent une opinion favorable de l'intervenant vis-à-vis de l'enseignement à distance.

Gestion du temps : Eléments qui se rapportent à la façon dont les étudiants allouent leur temps entre leur cours et le reste de leur occupation. Il s'agit également des gains ou des pertes de temps évoqués.

Information : Eléments relatifs aux communications effectuées par les enseignants à destination des étudiants dont le contenu ne concerne pas directement la transmission de la matière.

Interaction : Eléments relatifs à une forme synchrone d'interaction entre étudiants et enseignants qui se manifeste par l'échange, la participation des étudiants pendant les séances de cours.

Isolement : Eléments qui témoignent d'un sentiment de solitude, d'isolement ressenti par l'étudiant.

Kahoot : Eléments relatifs à la plateforme éducative, Kahoot.

Méthode de travail : Eléments relatifs à l'ajustement de la méthode de travail des étudiants induit par l'enseignement à distance.

Modalités : Eléments relatifs à la présence ou l'absence d'ajustement quant à la façon d'enseigner à distance.

Plateforme : Eléments relatifs aux plateformes mobilisées par les enseignants dans le cadre de leur cours ou de leur évaluation et qui ne sont pas reprises sous un code spécifique.

Respect : Eléments qui se rapportent à la capacité des enseignants à effectivement rencontrer les spécifications préalablement établies auprès des étudiants quant à la façon de délivrer leur cours à distance.

Retours : Eléments relatifs à l'obtention, par les enseignants, de retours des étudiants quant à leur expérience ou leurs attentes vis-à-vis des cours à distance.

Rythme : Eléments relatifs au rythme auquel la matière est délivrée par l'enseignant ou travaillée par l'étudiant.

Sécurité : Eléments relatifs à la protection des données, de l'image ou de la vie privée des étudiants ou des enseignants.

Sogo : Eléments relatifs à la boîte de réception « Sogo » liée à l'adresse de courrier électronique fournie aux membres de l'UNamur.

Sollicitations : Eléments relatifs aux sollicitations formulées en dehors des séances de cours par les étudiants à l'attention des enseignants en vue d'obtenir des éclaircissements quant à la matière enseignée.

Souci n°1 : Eléments de réponse apportés par les enseignants quant à leur principal souci vis-à-vis des étudiants dans un contexte d'enseignement à distance.

Suivi : Eléments qui se rapportent à un accompagnement continu exercé par l'enseignant auprès de ses étudiants et qualifié de la sorte par les intervenants.

Support d'apprentissage : Eléments relatifs au matériel pédagogique mis à disposition des étudiants afin d'accompagner leur assimilation de la matière tout en restant accessoires au mode d'enseignement défini par l'enseignant.

Teams : Eléments relatifs à l'application Microsoft Teams qui offre des solutions de travail collaboratif.

Temps : Eléments relatifs à la contrainte de temps qui affectent les pratiques des enseignants.

WebCampus : Eléments relatifs à la plateforme d'enseignement de l'UNamur, WebCampus.

Wooclap : Eléments relatifs à la plateforme de création de questionnaires, Wooclap.

Associations	Nombre d'apparitions
Interaction - Teams	12
Rythme - Format	10
Format - Interaction	9
Effort - Empathie	8
Sollicitations - Webcampus	8
Retours - Empathie	8
Support d'apprentissage - Webcampus	8
Engagement - Rythme	7
Rythme - Respect	6
Engagement - Evaluation	6
Enregistrement - Rythme	5
Webcampus - Evaluation	5
Décrochage - Contact humain	5
Sollicitations - Empathie	5
Efforts - Sollicitations	5
Empathie - Contact humain	5
Rythme - Constance	4
Accessibilité - Enregistrement	4
Décrochage - Empathie	4
Engagement - Respect	4
Déplacement - Gestion du temps	4
Isolement - Décrochage	4
Méthode de travail - Gestion du temps	4
Atténuation - Respect	4
Evaluation - Difficulté	5
Retours - Demande	4
Contact humain - Interaction	3
Equipement étudiant - Evaluation	3
Attrait - Interaction	3
Demande - Accessibilité	3
Demande - Enregistrement	3
Empathie - Attitude	3

Associations (suite)	Nombre d'apparitions
Teams - Sécurité	3
Enregistrement - Teams	3
Enregistrement - Gestion du temps	3
Attitude - Décrochage	3
Flexibilité - Evaluation	3
Accessibilité - Teams	2
Plateforme - Contact humain	2
Interaction - Rythme	2
Empathie - Equipement étudiant	2
Format - Efforts	2
Attitude - Evaluation	2
Isolement - Contact humain	2
Atténuation - Sollicitations	2
Respect - Format	2
Interaction - Wooclap	2
Equipement enseignant - Atténuation	2
Compétence - Webcampus	2
Décrochage - Interaction	2
Support d'apprentissage - Efforts	2
Attitude - Sollicitations	2
Empathie - Evaluation	2
Format - Décrochage	2
Demande - Efforts	2
Enregistrement - Méthode de travail	2
Empathie - Demande	2
Décrochage - Suivi	2
Atténuation - Attitude	2
Suivi - Sollicitations	2
Attrait - Décrochage	2
Modalités - Interaction	2
Engagement - Information	2

Annexe S.2 - Nombre d'occurrences (> 2) de différentes associations de codes dans l'ensemble des entretiens avec les étudiants

		ETUDIANTS									
		Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5	Student 6	Student 7	Student 8	Student 9	Student 10
Project 1	Introduction										
	Conclusion										
Project 2	Introduction										
	Conclusion										
Project 3	Introduction										
	Conclusion										
Project 4	Introduction										
	Conclusion										
Project 5	Introduction										
	Conclusion										
Project 6	Introduction										
	Conclusion										
Project 7	Introduction										
	Conclusion										
Project 8	Introduction										
	Conclusion										
Project 9	Introduction										
	Conclusion										
Project 10	Introduction										
	Conclusion										
Project 11	Introduction										
	Conclusion										
Project 12	Introduction										
	Conclusion										
Project 13	Introduction										
	Conclusion										
Project 14	Introduction										
	Conclusion										
Project 15	Introduction										
	Conclusion										
Project 16	Introduction										
	Conclusion										
Project 17	Introduction										
	Conclusion										
Project 18	Introduction										
	Conclusion										
Project 19	Introduction										
	Conclusion										
Project 20	Introduction										
	Conclusion										

		ENSEIGNANTS					
		Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
P R O F I L	Compétences transversales	[Contenu des compétences transversales]					
	Compétences disciplinaires	[Contenu des compétences disciplinaires]					
	Compétences professionnelles	[Contenu des compétences professionnelles]					
T H È M A T I Q U E S	Expérience	Expérience	[Contenu]				
		Formation	[Contenu]				
		Autres	[Contenu]				
	Académique	Académique	[Contenu]				
		Recherche	[Contenu]				
		Enseignement	[Contenu]				
		Autres	[Contenu]				
	Recherche	Recherche	[Contenu]				
		Autres	[Contenu]				
	Futur	Recherche	[Contenu]				
		Enseignement	[Contenu]				
		Autres	[Contenu]				
Temps de service	Recherche	[Contenu]					
	Enseignement	[Contenu]					
	Autres	[Contenu]					
Général / Expérience	Recherche	[Contenu]					
	Enseignement	[Contenu]					
	Autres	[Contenu]					
	Recherche	[Contenu]					
	Enseignement	[Contenu]					
	Autres	[Contenu]					
	Recherche	[Contenu]					

Annexe S.3.1 - Grille de synthèse des entretiens (parties gauche et droite de la grille originale)

		ETUDIANTS											ENSEIGNANTS						
		A	B	D	E	F	G	H	I	J	L	A	B	C	D	E	F		
P R O F I L	Statut, age / ancienneté, type d'étude / faculté et niveau d'étude																		
	Expérience de l'enseignement à distance																		
	Opinion générale vis-à-vis de l'enseignement à distance																		
T H E M A T I Q U E S	Empathie	Préoccupation(s)																	
		Personnalisation																	
		Retours																	
	Assurance	Compétence(s)																	
		Environnement technologique des enseignants																	
		Contrainte de temps																	
		Enthousiasme																	
	Réactivité	Sollicitations																	
		Efforts																	
	Fiabilité	Engagement - Modalité d'enseignement																	
		Engagement - Modalité d'évaluation																	
		Cohérence																	
	Design du site web	Sécurité																	
		Fonctionnalités et interface																	
		Traitement des requêtes																	
	Contenu d'apprentissage	Richesse																	
		Structure																	
		Interactivité																	
		Attrait																	
		Disponibilité																	
Contact humain																			

Annexe S.3.2 - Grille de synthèse des entretiens non complétée

Annexe T - Questionnaire d'Évaluation des Enseignements
Année académique 2009-2010

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION d'un Enseignement aux FUNDP

Sigle du cours :
Titulaire :
Année académique :

Ma section d'études :

Ma fréquentation du cours a été

nulle faible moyenne élevée complète

Consigne : Répondez individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

si vous êtes totalem ent d'accord avec l'énoncé	cochez la case 3
si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé	cochez la case 2
si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé	cochez la case 1
si vous êtes totalem ent en désaccord avec l'énoncé	cochez la case 0
si l'énoncé ne s'applique pas à ce cours	cochez la case X

1. PARTIE COMMUNE

Contrat didactique	3	2	1	0	X
1. Les objectifs du cours ont été explicités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les modalités d'évaluation ont été annoncées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Approche en profondeur					
1. L'enseignement vous a amené à comprendre en profondeur la matière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le cours vous a incité à faire des liens (entre ses différentes parties, avec d'autres cours, avec vos connaissances antérieures, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enjeux humains et sociaux					
1. Le cours vous a sensibilisé aux aspects humains et sociaux de son contenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dynamisme et intérêt pour l'enseignement					
1. L'enseignant s'est montré motivé par son enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'enseignant a suscité votre intérêt pour le cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interactions enseignant-étudiants					
1. L'enseignant s'est montré ouvert aux questions des étudiants pendant le cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'enseignant s'est montré disponible pour répondre aux questions des étudiants en dehors du cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rythme et progression					
1. Les prérequis supposés connus pour suivre le cours ont été identifiés par l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La progression dans les contenus s'est déroulée à un rythme adéquat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clarté, cohérence et structuration					
1. Les exposés sont structurés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les liens entre les contenus des séances sont mis en évidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. L'enseignant précise régulièrement là où on en est dans la progression globale du cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. L'utilisation d'exemples et/ou d'illustrations est adéquate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. L'utilisation d'outils didactiques (tableau, rétroprojecteur, PowerPoint, ...) a facilité la compréhension du cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supports de cours	3	2	1	0	X
1. Le contenu des supports de cours (syllabus, notes de cours, livre de référence, ...) est adéquat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La forme (lisibilité, structure) des supports de cours est satisfaisante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les supports de cours sont disponibles à temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si l'évaluation se déroule après l'examen

Examen

- | | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. L'examen correspond à l'annonce qui en a été faite | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Les activités proposées au cours ou en dehors vous ont permis de clarifier les exigences de fond et de forme requises lors de l'examen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. La notation de l'examen vous a semblé équitable | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si des TP ou des exercices sont associés à l'enseignement

Articulation cours/TP et exercices

- | | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. L'enseignant fait des liens pendant le cours entre son enseignement et les séances de TP ou d'exercices | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Le calendrier des séances de TP ou d'exercices est en phase avec le déroulement de l'enseignement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

QUESTIONS OUVERTES

Notez un ou deux aspects de ce cours que vous avez particulièrement appréciés :

Notez une ou deux suggestions pour améliorer ce cours :

Certains aspects importants vous semblent-ils absents de ce questionnaire d'évaluation ? Si oui, lesquels ?

Annexe U - Eléments de réponse relatifs aux attentes et aux caractéristiques d'un cours à distance de qualité

	Attentes	Caractéristiques d'un cours à distance de qualité
Etudiant A	Support visuel Bonne connexion Interaction	Diversité des modes d'enseignement Interaction "Côté social"
Etudiant B	Cadre clair et respecté Rythme constant Modalités d'évaluation explicitées Mode d'enseignement constant	Diapositives postées anticipativement Enseignement synchrone avec enregistrement Séances de questions-réponses Evaluation cohérente
Etudiant D	Obligation d'allumer sa webcam Enseignement synchrone Horaires définis	Limite de 20 participants Webcams allumées Interaction
Etudiant E	Enseignement synchrone avec enregistrement Disponibilité illimitée des enregistrements	Horaires respectés Dynamisme Interaction Communication continue Exercices corrigés Intérêt visible
Etudiant F	Absence d'un sentiment d'abandon	Cours magistral Diapositives postées anticipativement Interaction
Etudiant G	Suivi Échéances Enseignement synchrone	Enseignement synchrone Interaction Enseignant visible en vidéo Support complet
Etudiant H	Enseignement via Teams Format asynchrone raccourci Interaction	Cours magistral
Etudiant I	Pédagogie Enseignement captivant	Enseignement synchrone Capsules vidéos
Etudiant J	Similarités avec le présentiel Enseignement synchrone via Teams Questions de l'enseignant	Enseignant qui se filme Partage d'écran Réponse aux questions
Etudiant L	Similarités avec le présentiel	Enregistrement Questions en fin de séance Partage d'écran

Annexe U.1 - Vue synthétique des éléments de réponse issus des entretiens avec les étudiants relatifs à leurs attentes d'un cours à distance suivi à l'UNamur (1^{ère} colonne) et aux caractéristiques d'un cours à distance de qualité (2^{ème} colonne)

	Attentes	Caractéristiques d'un cours à distance de qualité
Enseignant A	Support vidéo Qualité du support Disponibilité	Outils diversifiés Interaction Forum
Enseignant B	Matière maintenue Attrait Enseignant impliqué Matière claire Enseignant disponible Réponse aux questions Contact avec d'autres étudiants	Dynamisme Supports diversifiés Interactivité Questions de l'enseignant Pause
Enseignant C	Matière claire Illustration Dynamisme Attrait	Dynamisme Interactivité Réponse aux sollicitations
Enseignant D	Outils disponibles Autonomie Pratique de la langue Matière claire Didactisation Connexion avec l'enseignant	Interaction Objectif clair Mise au travail Approches variées Webcams activées Humour Moment pour relâcher la pression
Enseignant E	Qualité technique Enseignant visible en vidéo Enregistrement Pas de réutilisation des vidéos	Suppression de la distance Format plus court Interaction
Enseignant F	Matière simplement dispensée Format vidéo Enoncés et correctifs Point de contact régulier	Scénarisation pédagogique cohérente et repensée Ressources supplémentaires Attrait

Annexe U.2 - Vue synthétique des éléments de réponse issus des entretiens avec les enseignants relatifs aux attentes des étudiants vis-à-vis d'un cours à distance suivi à l'UNamur (1^{ère} colonne) et aux caractéristiques d'un cours à distance de qualité (2^{ème} colonne)