



Analyse de l'engagement et du bien-être des personnes apprenantes en enseignement à distance en fonction de leur niveau d'études

Analysis of Commitment and Well-Being in Learners in a Distance Learning Context, Based on Their Level of Study

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n2-04>

Mélama COULIBALY^a ✉ Université virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI)

Mis en ligne : 19 novembre 2024

Résumé

La présente étude avait pour objet de comparer l'engagement et le bien-être des personnes apprenantes en fonction de leur niveau d'études dans un contexte de formation à distance. Pour ce faire, une méthodologie mixte quantitative et qualitative a été déployée et a mobilisé un échantillon de 449 étudiantes et étudiants inscrits en licence 1 et en master 1 et 2 dans la filière *Informatique et sciences du numérique* à l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire. Il en ressort des différences significatives entre les étudiantes et étudiants des niveaux licence 1 et master en fonction des dimensions de l'engagement et du bien-être mesurés. Plus particulièrement, les étudiantes et étudiants de niveau master ont montré un engagement et un sentiment de bien-être globalement supérieurs.

Mots-clés

Bien-être, engagement, ancienneté étudiante, formation à distance, pédagogie universitaire, enseignement supérieur

Abstract

The aim of this study was to compare the commitment and well-being of learners according to their level of study in a distance learning context. To do this, a mixed quantitative and qualitative methodology was used, involving a sample of 449 students enrolled in Bachelor's 1 and Master's 1 and 2 courses in *Computer Science and Digital Sciences* at the Université virtuelle de Côte d'Ivoire. Measurements revealed significant differences in the commitment and well-being dimensions for students at the Bachelor's 1 and Master's levels. More specifically, Master's students showed a higher level of commitment and sense of well-being, overall.

(a) Unité de Recherche et d'Expertise Numérique (UREN).



Keywords

Well-being, commitment, student seniority, distance learning, university teaching, higher education

Introduction et problématique

La généralisation du numérique dans l'environnement scolaire et universitaire est récente (Caron, 2021) et pourrait, de ce fait, être un élément perturbant pour les étudiantes et étudiants, notamment lorsque ceux-ci passent d'un enseignement exclusivement en présentiel à un enseignement tout à distance. Cette réalité est d'autant plus tangible pour celles et ceux qui sont issus de milieux modestes ayant eu très peu de contact avec les outils numériques (Coulibaly, 2014), ce qui peut constituer un obstacle à l'acquisition de connaissances (Parent et Deschênes, 2021). Ce type de formation exige un engagement plus fort en raison de la porosité entre temps scolaire et non scolaire (Lehmans et Capelle, 2019), au regard des nombreuses activités annexes qu'offre l'espace numérique et, aussi, du fait d'un plus grand temps personnel de travail demandé à l'étudiante ou l'étudiant (TPE), qui établit ainsi une connexion plus longue. Dans le même sens, la faiblesse de la motivation en formation en ligne contribue à un taux d'abandon plus élevé par rapport aux formations en présentiel (Daigneault, 2018; Park et Choi, 2009).

En Afrique particulièrement, au-delà de la fracture numérique interne (Coulibaly, 2014), une étude menée après la COVID-19 (Pinet *et al.*, 2021) a montré un manque d'accès des élèves du secondaire aux formations numériques requises pour évoluer dans un monde de plus en plus numérique. Ainsi, la faible compétence numérique des jeunes personnes apprenantes (Véran, 2015) représente un défi face à des formations totalement à distance. Toutefois, en mettant celui-ci au centre de sa formation scolaire, l'étudiante ou l'étudiant est amené à développer une certaine autonomie ainsi que des motivations à apprendre (Bandura, 2012; Escudier et Debas, 2020). Cette situation est d'autant plus importante que certaines études soutiennent l'existence d'un lien structurel entre l'engagement et le bien-être à l'école (Chouinard *et al.*, 2022; Morin *et al.*, 2013; Seligman, 2002). En effet, les rendements scolaires ne constituent pas l'unique dimension de la réussite scolaire, car le bien-être des personnes apprenantes doit également être considéré (Guimard *et al.*, 2015) puisqu'il est l'un des moteurs de ces rendements.

Dans la pratique, la formation en ligne, notamment pour les primo-entrants et primo-entrantes (personnes inscrites en première année d'*Informatique et sciences du numérique* [ISN]), engendre une faible qualité de l'expérience vécue principalement à cause des interactions limitées avec les pairs, mais aussi avec le corps enseignant (Angulo-Mendoza, 2021; Lafortune, 2019). L'engagement qu'ils y mettent, que ce soit comportemental, cognitif ou émotionnel (Fredericks *et al.*, 2004; Parent, 2018), peut en effet être lié à leur niveau d'études dans la formation à distance. De fait, la réflexion de Viau (2009) indiquant que les étudiantes et étudiants sont plus motivés à l'entrée du cycle universitaire et que cette motivation baisse au cours de leur scolarité serait en adéquation avec l'engagement témoigné par des primo-entrants et primo-entrantes dans ce contexte de formation.

Problématique et questionnement

La formation à distance s'est installée en 2017 dans le monde universitaire ivoirien avec l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI) qui a pour modèle d'enseignement des cours exclusivement en ligne sans modalité de cours en présentiel. L'UVCI reçoit de nouvelles

bacheliers et de nouveaux bacheliers sortis de l'enseignement secondaire ayant d'autres types de besoins (Caron, 2021; Mercier, 2020, 2021). Leur engagement et leur motivation ne sont pas toujours garantis en raison parfois de leur affectation sans accord préalable (Coulibaly, 2019). Il apparaît alors opportun de comprendre si les primo-entrants et primo-entrantes à l'UVCI manifestent de la motivation et de l'engagement dans leurs études et si, *in fine*, ils ressentent un bien-être dans leurs formations. Se pose dès lors la question du vécu des personnes participant à ces formations ainsi que les conditions dans lesquelles elles apprennent. Partant de l'étude de Viau (2009) indiquant une motivation étudiante plus grande en début de cycle, nous émettons l'hypothèse que le niveau d'études des étudiantes et étudiants peut avoir un effet sur leur engagement, donc sur leur bien-être dans le cadre de leur formation. Nous partons du postulat que les primo-entrants et primo-entrantes ont une motivation plus grande que celle des étudiantes et étudiants de master, même si les conditions décrites plus haut peuvent soutenir le contraire. Pour analyser l'effet du niveau d'études des personnes apprenantes sur leur engagement ainsi que sur leur bien-être, nous avons mis en place une méthodologie mixte quantitative et qualitative. Elle nous a permis de répondre à la principale question suscitée par cette recherche : « Comment le niveau d'études des étudiantes et étudiants en formation tout à distance influence-t-il leur engagement et leur bien-être? » Elle a abouti à une étude comparative entre les primo-entrantes et primo-entrants et les étudiantes et étudiants inscrits en master dans un contexte de formation tout à distance.

Cadre théorique

Motivation et engagement des étudiantes et étudiants dans leur formation

La motivation représente cet élément déclencheur précédant le développement d'un processus d'engagement dans le comportement de l'individu (Vallerand et Thill, 1993). Cette réalité est parfaitement transposable dans la sphère scolaire où les personnes apprenantes partiront de motivations favorables liées à des attentes espérées pour s'engager dans leur formation (Poellhuber *et al.*, 2016). L'engagement s'entend ainsi comme le fruit d'une motivation issue de la volonté, de l'espérance et de la projection positive en lien avec des objectifs immédiats, à moyen ou même à long terme. Dans cet élan, susciter l'engagement des personnes apprenantes, même dans un contexte de formation en présentiel, relève souvent du défi, tant les intérêts universitaires individuels peuvent être divergents et difficilement conciliables.

Lorsqu'on bascule dans un contexte de formation en ligne, tout à distance, ces défis sont décuplés (Martin *et al.*, 2021; Mercier, 2021) et nécessitent la mise en place de stratégies capables de mobiliser, à long terme, les motivations et les engagements requis. Les compétences numériques des personnes apprenantes restent déterminantes dans leur motivation et leur engagement dans ce contexte de formation. Une étude menée dans une université belge (Bachy, 2024) a montré que les primo-entrants et primo-entrantes avaient des compétences numériques limitées qui les plaçaient en situation de vulnérabilité numérique. Cette situation peut en effet être une source de démotivation et engendrer des échecs scolaires.

Chouinard *et al.* (2022) ont montré la baisse de l'engagement des étudiantes et étudiants lors de leur formation en ligne en comparaison avec la formation en présentiel, même s'il faut prendre en compte le contexte sanitaire mondial lié à la COVID-19. En effet, Goulet *et al.* (2022) ont montré, au Canada, une participation bien moindre des étudiantes et étudiants lors de séances synchrones avec le corps enseignant. Aussi, une analyse plus profonde des usagers et usagères des cours en ligne ouverts massivement (CLOM) a montré par exemple que seules 9 % des personnes inscrites,

qui s'étaient connectées au moins une fois, étaient allées au bout de leur formation (Jordan, 2014). En s'intéressant plus précisément à la notion d'« *expectancy-value* [attentes-valeurs] » d'Eccles et Wigfield (2002), cette analyse vient donner une dimension plus pragmatique à la motivation et à l'engagement des personnes apprenantes, en mettant en avant leurs objectifs dans l'apprentissage (Poellhuber *et al.*, 2016). En effet, les personnes inscrites à un cours en ligne n'ont pas les mêmes attentes ou appréciations des cours auxquels elles participent; ces éléments constitueront des raisons plus ou moins fortes d'être motivées et de s'engager avec des intensités différentes.

Plusieurs types d'engagement en ligne sont en tension et peuvent être nécessaires pour l'épanouissement et le bien-être de la personne apprenante. Ce domaine a été particulièrement bien abordé par Fredericks *et al.* (2004) et Lam *et al.* (2012), puis repris par Parent (2018) qui explicite trois dimensions essentielles dans l'engagement : comportementale, cognitive et socioaffective. Dans son développement, Parent (2018), citant Fredericks *et al.* (2004), montre que l'engagement comportemental en ligne est la manifestation de l'intérêt de l'étudiante ou l'étudiant pour ses études à travers la participation effective aux activités d'apprentissage synchrones ou asynchrones. Aussi, à partir de travaux collaboratifs, l'implication plus ou moins remarquée de la personne apprenante constitue un indicateur de son engagement dans son processus d'apprentissage (Bédard *et al.*, 2012). Dans cette logique, l'amélioration continue des plateformes d'apprentissage en ligne, notamment Moodle, permet aujourd'hui de répertorier les traces précises laissées par les utilisateurs et utilisatrices dans les forums de discussion et leurs consultations des ressources pédagogiques mises à leur disposition.

L'engagement cognitif en ligne se manifeste, quant à lui, par un investissement intellectuel élevé avec la mise en place de stratégies d'apprentissage cognitives par les étudiants et étudiantes. Cette forte activité, portée dès le départ par des contenus clairs et structurés du personnel enseignant (Heilporn *et al.*, 2021), les mène nécessairement vers une métacognition, favorisant ainsi une meilleure assimilation des cours et des concepts les plus importants. Pour soutenir ces activités, l'ergonomie de l'environnement numérique constitue une donnée essentielle, car elle demeure, en principe, l'interface entre la personne apprenante, ses ressources d'apprentissage et la personne enseignante qui maintient la motivation étudiante par des rétroactions individuelles et/ou collectives.

Les relations que les personnes apprenantes entretiennent avec leurs pairs, mais aussi avec le corps enseignant (Goulet *et al.*, 2022) sont déterminantes dans leurs motivations à s'investir (Charnet, 2019). Au Burundi, par exemple, les étudiantes et étudiants inscrits en médecine considèrent les relations avec les pairs comme une raison valable pour intégrer le numérique dans leurs pratiques pédagogiques en raison des facilités qu'il offre (Bazira *et al.*, 2023). Bien qu'elles puissent se manifester différemment dans un contexte de formation à distance, ces relations sont tout aussi cruciales pour l'engagement socioaffectif en ligne qui se matérialise au plus haut point lorsque la personne apprenante est convaincue de la bonne qualité de ses rapports avec les pairs ainsi qu'avec le corps enseignant (Angulo Mendoza, 2021; Svinicki, 2014). Ainsi, il lui apparaît facile d'intégrer des groupes de travail en ligne et de collaborer avec les pairs en témoignant d'un bon sentiment d'appartenance à l'entité. Conséquemment, les émotions positives qu'elle ressent dans le processus d'apprentissage à travers l'intérêt pour les cours contribuent également à un engagement socioaffectif fort. Pour certains, le bon engagement de la personne apprenante mène vers un sentiment de bien-être (Espinosa et Rousseau, 2019; Goyette et Martineau, 2018; Seligman, 2002) dans la mesure où elle y trouve un moyen de s'affirmer et d'exprimer ses valeurs.

Le bien-être des personnes apprenantes, une conception multimodale

La notion de bien-être dans le contexte éducatif demeure une question centrale à laquelle nombre d'autrices et auteurs se sont intéressés (Fouquet-Chauprade, 2014; Goyette, 2014; Mercier, 2020; Mercier et Lefer Sauvage, 2021; Rousseau, 2012). Son importance va au-delà de la sphère scolaire en raison d'une incidence sur la vie globale des personnes apprenantes lorsque celles-ci sont insatisfaites. Il existe en effet, pour ces dernières, un risque de développer des difficultés physiques et psychiques (Randolph *et al.*, 2009). Traditionnellement discuté dans le cadre de formations en présentiel, son intérêt dans les formations à distance, notamment dans la formation ouverte et à distance (FOAD) (Poellhuber *et al.*, 2016), est lié en partie au taux d'abandon relativement élevé des personnes inscrites. Ces taux pourraient en effet être consécutifs à un défaut de bien-être dans le cadre de leur formation où la recherche de l'épanouissement par les personnes apprenantes peut être importante. En effet, dans sa théorie du bien-être, Seligman (2011) met en avant cinq dimensions principales :

- **Les émotions positives** qui font allusion à la recherche d'états affectifs conduisant au bonheur de l'individu;
- **L'engagement**, un état subjectif difficilement mesurable au moment où il survient, mais qui peut néanmoins être estimé de manière rétroactive;
- **Le sens** qui est un entrelacs de subjectivité et d'objectivité des appréciations de l'individu sur son vécu;
- **L'accomplissement**, où l'individu se consacre essentiellement à sa réussite, dans un domaine en particulier, la volonté d'atteindre cet objectif favorisant son bien-être;
- **Les relations positives**, où l'entretien de bonnes relations avec les autres dans son entourage contribue aussi au bien-être de l'individu. Ces éléments sont principalement constitués d'attributs du bien-être subjectif et du bien-être social (Angulo Mendoza, 2021; Goyette, 2014). Aussi, pour Diener (2009), le bien-être subjectif se manifeste par la grande satisfaction personnelle que l'individu retire à l'égard de sa vie dans une démarche d'optimisation des ressources (p. ex., financières, morales) dont il dispose.

Par ailleurs, le bien-être social peut se définir selon cinq dimensions (Keyes, 1998), à savoir : l'acceptation sociale, la réalisation sociale, la contribution sociale, la cohérence sociale et l'intégration sociale. Cette dernière dimension est particulièrement importante dans le cadre de la formation à distance en raison de l'éloignement géographique, donc l'isolement des personnes apprenantes (Mercier, 2020). En effet, la capacité de celles-ci à tisser des amitiés ou encore à intégrer ou non un groupe de travail est déterminante dans leur sentiment d'appartenance au groupe, ce qui est indispensable au sentiment de bien-être dans leur formation (Sovet *et al.*, 2021). Cette idée est justement renforcée par la notion de relations positives (*positive relationship*) développée par Seligman (2011) en rappelant le rôle structurant des bonnes relations humaines dans l'obtention de bénéfices émotionnels et l'accomplissement de l'individu (Angulo Mendoza, 2021; Beaudoin *et al.*, 2022). Ainsi, la dimension subjective du bien-être rappelle que l'individu, au-delà de l'aspect social, peut retirer des affects positifs dans diverses situations de la vie et aussi de sa formation. Par exemple, l'étude menée par Mercier (2020) a révélé que les étudiantes et étudiants étaient désireux de participer à des classes virtuelles, à des capsules vidéo ou encore à des diaporamas en ligne pour leur bien-être, lors de formations à distance. Toutefois, le contexte sanitaire lié à la COVID-19 pourrait l'expliquer en partie vu que les personnes n'avaient pratiquement pas de contacts humains.

Objectifs de l'étude

Les principaux objectifs poursuivis par la présente étude sont les suivants :

- Mesurer les compétences déclaratives des étudiantes et étudiants ainsi que leur engagement pour les cours en ligne;
- Mesurer l'engagement scolaire des étudiantes et étudiants dans leur formation à distance;
- Mesurer le bien-être ressenti par les étudiantes et étudiants dans le cadre de leurs études;
- Expliquer le positionnement des étudiantes et étudiants par rapport à la formation en ligne et à distance.

Méthodologie

Pour mener à bien notre étude, nous avons soumis un questionnaire en ligne à partir de la plateforme Drag'n Survey Plus qui nous offrait plusieurs fonctionnalités (p. ex., des fonctionnalités avancées de l'analyse des résultats : filtres, tris croisés) nécessaires à une analyse plus complète. Ce questionnaire a permis de récolter des données liées au niveau d'études, à l'engagement dans les études ainsi qu'au bien-être des personnes répondantes. Dans l'optique d'affiner les résultats, des données qualitatives ont été recueillies avec la question « En général, comment vous sentez-vous dans la formation à distance que vous suivez? »

Terrain d'étude et personnes participantes

Notre étude se déroule à l'UVCI où les cours sont offerts exclusivement en ligne dans plusieurs spécialités de la filière *Informatique et sciences du numérique*. Les étudiantes et étudiants inscrits dans cette filière sont issus des établissements d'enseignement secondaire de Côte d'Ivoire où les enseignements se font exclusivement en présentiel et où l'accès aux outils numériques est limité (Coulibaly, 2019). En s'inscrivant à l'UVCI, ces personnes ambitionnent ainsi de se perfectionner dans les spécialités *Base de données, Réseaux et sécurité informatique, Développement d'application et e-services, Multimédias et arts numériques, Communication digitale, etc.* Après la licence, certaines ont la possibilité de partir du centre d'incubateurs dans le but de monter une microentreprise qui sera soutenue par des entreprises partenaires. Toutefois, dans la plupart des cas, les personnes diplômées peuvent envisager soit de faire un stage dans une structure publique ou privée et obtenir pour certaines un emploi, soit de poursuivre leurs études en master pour d'autres.

Le questionnaire en ligne a été envoyé par courriel, en fin d'année universitaire 2023, à l'ensemble des étudiantes et étudiants inscrits en licence 1 et en master 1 et 2 avec un effectif de 3 205 personnes inscrites en licence 1 et 701 en master 1 et 2 ($N = 3\,906$). Des assurances liées à l'éthique et à l'anonymat des personnes répondantes ont été données dans le courriel et aussi en début de questionnaire. À l'issue du dépouillement, 449 étudiantes et étudiants (11,5 % du total) ont répondu, dont respectivement 355 en licence 1 (11,1 %) et 94 en master 1 et 2 (13,4 %). Les personnes répondantes sont à 76,7 % des hommes et à 23,3 % des femmes; leur moyenne d'âge est de 23 ans et l'écart type de 6,09. Dans le cadre de leurs études, les personnes apprenantes utilisent principalement des ordinateurs portables et des téléphones intelligents dans des proportions respectives de 54,9 % et 36,6 %. L'ordinateur de bureau ainsi que la tablette sont très peu utilisés (environ 2,0 %). Pour leur connexion à Internet, les personnes apprenantes utilisent à 77,0 % de l'Internet prépayé et 20,0 % utilisent le Wi-Fi de la maison parentale.

Pour les données qualitatives, 354 personnes répondantes ont fourni une réponse exploitable à la question qui leur était posée, à savoir 280 étudiantes et étudiants inscrits en licence 1 (62,5 % d'hommes et 36,5 % de femmes) et 74 inscrits en master (66,1 % d'hommes et 33,9 % de femmes). En stratifiant ces données par niveau universitaire, l'on obtient :

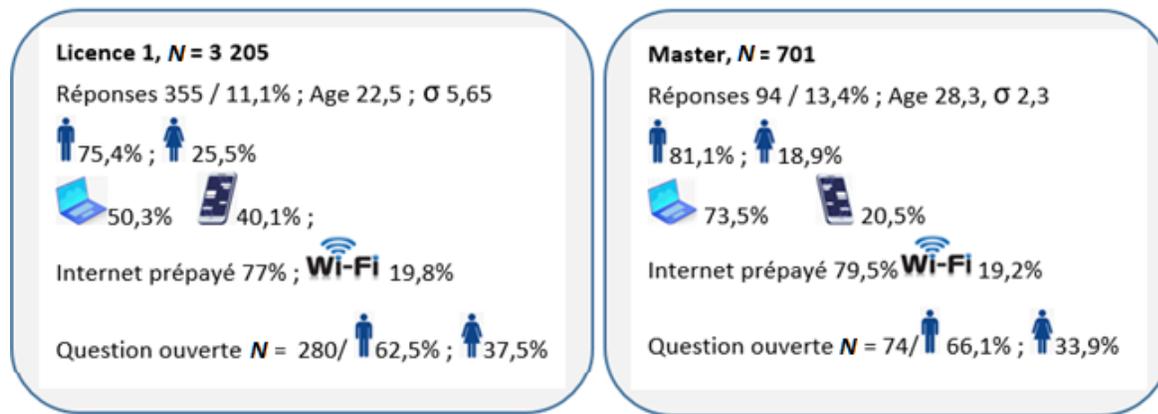


Figure 1

Répartition sociodémographique des personnes participantes en fonction du niveau d'études

Instruments de mesure

Le questionnaire multidimensionnel administré aux étudiantes et étudiants débute par des questions liées aux variables sociodémographiques comme le niveau d'études, l'âge et le genre de la personne répondante. Cette première stratification nous offre les réponses sur son niveau d'études dans la formation en ligne, ses habitudes de connexion, les outils numériques à sa disposition ainsi que ses spécialités. Dans une seconde partie, un questionnaire de type échelle de Likert en 7 points (de 0 à 6) a été soumis aux personnes répondantes; il comportait plusieurs items en fonction des différentes dimensions à mesurer. L'alpha de Cronbach (α) a été systématiquement calculé pour chaque échelle afin de mesurer la cohérence interne des items dans chaque échelle. Cette seconde partie ambitionne en effet de :

1. Mesurer les compétences déclaratives des étudiantes et étudiants ainsi que leur engagement pour les cours en ligne en nous basant sur le *motivated strategies for learning questionnaire* (Pintrich *et al.*, 1991). Cette échelle de mesure des compétences et de la motivation composée de six items avait comme énoncé de la question : « Sur une échelle allant de 0 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord), 0 étant le plus petit score et 6 le maximum, quelle est votre position sur les affirmations suivantes? » On pouvait avoir par exemple comme item : « Les cours en ligne me conviennent et me motivent » ($\alpha = 0,71$);
2. Mesurer l'engagement scolaire des étudiantes et étudiants dans leur formation à distance en se basant sur l'échelle d'engagement académique (Brault-Labbé et Dubé, 2008). Celle-ci comportait trois sous-échelles qui mesuraient l'engagement comportemental, cognitif et socioaffectif. Cette dimension était composée de sept items ayant le même énoncé que précédemment : « Sur une échelle allant de 0 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord), 0 étant le plus petit score et 6 le maximum, quelle est votre position sur les affirmations suivantes? » On y retrouvait par exemple : « Souvent, je fais des recherches ou exercices au-delà de ce que propose l'enseignant » ($\alpha = 0,72$);

3. Mesurer le bien-être ressenti par les personnes apprenantes dans le cadre de leurs études avec l'objectif d'appréhender plusieurs aspects de la vie universitaire en lien avec leur satisfaction à l'usage des outils numériques, la facilité de nouer des amitiés et l'aisance à intégrer un groupe de travail (Sovet *et al.*, 2021). Pour construire cette échelle, nous avons adopté le format de la *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* (MSLSS) de Long *et al* (2012). Aussi, le *General Health Questionnaire* (GHQ) du British Household Panel Survey a inspiré les questions pour cette variable en raison de ses choix judicieux sur la mesure du bien-être subjectif. Notre échelle comporte en tout sept items contenant par exemple : « Je suis satisfait de la programmation des leçons par les enseignants » ou encore : « Je m'entends bien avec les autres étudiantes et étudiants de l'UVCI » ($\alpha = 0,77$);
4. Expliquer le positionnement des étudiantes et étudiants par rapport à la formation en ligne et à distance qu'ils suivent à travers un texte écrit de 50 mots au minimum. Ce dernier point de vue dans le questionnaire devait permettre au chercheur d'appuyer les réponses analysées plus haut en les confirmant ou pas.

Analyse des données

Après une phase d'analyse générale sur les données sociodémographiques et le calcul de l'alpha de Cronbach (α) à l'aide du logiciel statistique en ligne DATAtab (version française) nous permettant de mesurer la cohérence interne des échelles, une phase d'analyse plus poussée a été effectuée. Dans cette seconde phase, il s'est agi de calculer les moyennes obtenues par chacune des deux populations et d'analyser ainsi la significativité des différences par le test multivarié à mesures répétées (MANOVA) ou encore par l'analyse de variance (ANOVA). Le site DATAtab en ligne a permis d'effectuer les différents tests statistiques. Avant, il était nécessaire de calculer les scores moyens aux items et échelles mesurés.

Pour les analyses qualitatives, le corpus obtenu à l'aide des données issues des écrits des étudiantes et étudiants a été analysé avec la version française de QDA Miner (version 6.0), un logiciel d'analyse qualitative conçu pour la recherche avec méthodes mixtes. Ce logiciel offre la possibilité de faire le codage, l'annotation, l'exploration et l'analyse de documents écrits, comme c'est le cas avec les données recueillies auprès des personnes répondantes de la présente étude. Nous procéderons donc par une analyse thématique dans une visée descriptive (Paillé et Mucchielli, 2021, chap. 12). Cette approche d'analyse fait « intervenir des procédés de réduction de données » (p. 270). Il s'agit ici, en fonction des thèmes spécifiques pertinents contenus dans les déclarations des personnes sondées, de répondre à la question principale.

Résultats

Des primo-entrantes et primo-entrants moins compétents avec les outils numériques

Pour la compétence et la motivation, une analyse multivariée permet d'observer un effet significatif du niveau des étudiantes et étudiants sur leurs compétences numériques et aussi sur leur motivation; $F(2, 441) = 19,524, p < 0,001$. Pour les tests univariés consignés dans le tableau 1, il apparaît que les étudiantes et étudiants ont déclaré des compétences différentes de façon significative, ceux de master se considérant beaucoup plus compétents que les primo-entrantes et primo-entrants. Pour la motivation également, les étudiantes et étudiants en master se sentent plus motivés.

Tableau 1

Compétences numériques et motivation des étudiants et étudiantes en fonction du niveau d'études (\bar{X} = moyenne; σ = écart type)

Variables	\bar{X} (σ)		F	η_p^2 (taille d'effet)
	Licence	Master		
Compétences numériques	3,66 (1,80)	5,05 (1,12)	52,632***	0,15
Motivation à suivre les cours en ligne	3,79 (1,77)	4,41 (1,40)	19,367***	0,11

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$.

Un engagement comportemental plus prononcé chez les primo-entrants et primo-entrantes

Sur le plan de l'engagement des étudiants et étudiantes, l'analyse multivariée montre un effet significatif du niveau d'études sur leur engagement, $F(3, 441) = 14,071$, $p < 0,001$. En observant de près le tableau 2 où sont détaillés les résultats des tests univariés, on constate que l'engagement comportemental des primo-entrantes et primo-entrants est plus grand (de façon significative) que celui de ceux qui sont inscrits en master. Toutefois, leur engagement cognitif et socioaffectif reste en deçà de celui des étudiantes et étudiants en master.

Tableau 2

Engagement comportemental, cognitif et socioaffectif des étudiants et étudiantes en fonction du niveau d'études (\bar{X} = moyenne; σ = écart type)

Variables	\bar{X} (σ)		F	η_p^2 (taille d'effet)
	Licence	Master		
Engagement comportemental	4,40 (1,66)	4,29 (1,63)	5,478*	0,08
Engagement cognitif	3,86 (1,78)	4,01 (1,37)	9,590**	0,09
Engagement socioaffectif	3,05 (1,83)	3,66 (1,69)	21,236***	0,11

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$.

Un bien-être général plus consolidé chez les étudiantes et étudiants inscrits en master

Pour ce qui concerne le bien-être ressenti par les personnes apprenantes, l'analyse multivariée a montré un effet significatif sur les variables liées à leur bien-être, $F(3, 442) = 15,264$, $p < 0,001$. En allant plus loin avec les tests univariés, on constate que les étudiantes et étudiants en master ont une plus grande facilité à nouer des amitiés. En déclarant qu'ils éprouvaient une plus grande satisfaction que ceux de master à participer aux travaux en ligne, les primo-entrants et primo-entrantes confirment leur engagement comportemental répertorié dans le tableau 3. Pour l'aisance dans l'utilisation de la plateforme en ligne, les étudiantes et étudiants inscrits en master ont déclaré avoir plus de facilité.

Tableau 3

Bien-être des étudiants et étudiantes dans la formation à distance en fonction du niveau d'études
(\bar{X} = moyenne; σ = écart type)

Variables	\bar{X} (σ)		F	η_p^2 (taille d'effet)
	Licence	Master		
Facilité à nouer des amitiés	2,81 (1,99)	3,28 (1,97)	16,231***	0,10
Satisfaction de participer aux travaux en ligne	4,06 (1,71)	3,94 (1,80)	4,562*	0,07
Facilité à utiliser la plateforme en ligne	4,36 (1,72)	4,53 (1,58)	11,124**	0,09

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$.

Sentiment général dans la formation à distance et en ligne

Des primo-entrants et primo-entrantes plutôt en difficulté

Pour rappel, 280 primo-entrants et primo-entrantes ont fourni des réponses exploitables au questionnaire envoyé. L'analyse thématique effectuée sur leurs commentaires a mis en avant quatre catégories principales liées à leur bien-être en formation à distance. Il s'agit d'aspects personnels, d'évaluations, des relations avec le corps enseignant et de la connexion (personnelle ou à la plateforme d'enseignement). Dans ces commentaires, certaines personnes tendent à montrer un sentiment général de bien-être dans le système d'enseignement en ligne (55,0 % de commentaires), d'autres un sentiment général de difficultés (23,4 %) et d'autres encore un sentiment partagé entre bien-être et frustrations subies (21,6 %).

Plus spécifiquement, la catégorie « aspects personnels » a enregistré le plus grand nombre de commentaires (145 en tout, certaines personnes répondantes ayant fait plus d'un commentaire sur cet aspect). Les étudiantes et étudiants apprécient généralement la flexibilité qu'ils ont dans leur emploi du temps, notamment pour les cours en mode asynchrone où ils ont la possibilité d'attendre des moments propices pour se connecter à la plateforme des enseignements. Ces commentaires positifs sur le sentiment général de bien-être regroupent 78,0 % des commentaires dans cette catégorie tels que : « Je n'ai plus de problèmes de déplacement, plus de transport à payer. » D'autres commentaires en revanche relèvent la nostalgie des cours en présentiel à cause d'un sentiment d'isolation et des difficultés à suivre convenablement le rythme de travail (19,0 %).

Dans la catégorie des « évaluations », les primo-entrants et primo-entrantes ont fait état de plusieurs difficultés quant aux évaluations sommatives hebdomadaires dont le rythme était difficile (61,0 %), acceptable (23,0 %) ou très bien en général (19,0 %). On retient que la plupart des primo-entrants et primo-entrantes apprécient peu les évaluations dans le format actuel et que cela agit sur leurs motivations dans la formation.

Dans la catégorie des « relations avec le corps enseignant », les étudiantes et étudiants signalent pour la plupart un manque de disponibilité du personnel enseignant lorsqu'ils ont besoin d'explications sur les cours en ligne ou après une séance synchrone. En effet, pour 53,0 % des commentaires dans cette catégorie, le besoin de plus d'explications pour les cours a été relevé. Ils estiment en effet ne pas avoir de contact avec les personnes enseignantes, car ils ne les voient pas, hormis derrière des écrans. C'est dans cette catégorie que le mot « présentiel » est revenu plusieurs

fois (17 commentaires le mentionnent), car ils ont exprimé un besoin de cours en présentiel afin de sentir la présence des personnes enseignantes, ce qui les motiverait davantage.

Enfin, la catégorie « connexion à Internet » a recueilli des commentaires liés principalement aux difficultés d'accès aux plateformes par faute de crédits de connexion. En effet, les commentaires dans cette catégorie mettent en avant le coût élevé des crédits prépayés de connexion à Internet (72,0 %) pour expliquer leurs difficultés. Cette situation représente un blocage dans leur assiduité aux cours et aux devoirs hebdomadaires qui émousse leur engagement dans la formation à distance. Plus rarement, des commentaires sur les connexions à la plateforme ont été relevés afin de montrer des dysfonctionnements empêchant d'effectuer convenablement des travaux (18,0 %).

Des étudiantes et étudiants de master plus sereins

Sur les 354 personnes ayant répondu à la question ouverte, 74 étaient inscrites en master. Les commentaires recueillis chez ces dernières ont été regroupés en quatre catégories sous des thèmes quelque peu différents de ceux des primo-entrants et primo-entrantes. En effet, les principaux thèmes abordés au niveau master sont les « aspects personnels », la « formation à distance », la « programmation des cours » et enfin les « relations avec les enseignants et enseignantes ».

Plus précisément, les personnes inscrites en master ont fait des commentaires positifs sur les « aspects personnels » comme le bien-être général dans la formation suivie (70,0 %) sans toutefois manquer de nuancer leurs propos avec des griefs à l'encontre de l'organisation et de la programmation des cours offerts en ligne. Les mêmes raisons principales sont évoquées comme chez les primo-entrants et primo-entrantes avec la flexibilité dans l'emploi du temps et la possibilité d'organiser ses temps de connexion en choisissant des moments où la motivation est la plus forte.

Pour la catégorie « formation à distance », les commentaires montrent une attirance générale pour cette forme d'enseignement qu'ils expérimentent depuis plusieurs années et avec laquelle ils ont des habitudes. En effet, 80,0 % des commentaires dans cette catégorie soutiennent la bonne convenance de la formation à distance : « C'est une formation qui me convient bien. Je me sens bien. » À côté, l'on enregistre des commentaires, certes moins nombreux, mais très virulents à l'égard de la formation à distance : « À vrai dire, je n'aime pas. »

Dans la catégorie « des programmations des cours », les étudiantes et étudiants inscrits en master ont formulé des commentaires négatifs à 58,0 %; ils estiment que la programmation des cours en master ne les motive pas dans leurs apprentissages en raison de pauses plus ou moins longues entre les enseignements. Cette situation occasionne des cassures qui demandent à être surmontées pour être à même de replonger dans ses études.

Enfin, dans la catégorie « relations avec les enseignants », les personnes répondantes ont mis en avant la difficulté d'accéder au personnel enseignant, notamment dans le cadre d'explications plus précises, mais surtout pour un manque de retour sur les évaluations hebdomadaires : « Une doléance, il faut que les professeurs corrigent nos devoirs. Merci... » Dans cette catégorie, les commentaires négatifs sont les plus nombreux avec 61,0 %. Les personnes inscrites en master estiment ainsi ne pas avoir le soutien tant pédagogique que relationnel pour avancer dans leurs apprentissages.

Discussion

Notre étude avait pour objectif de comparer l'engagement et la motivation des personnes apprenantes en fonction de leur niveau d'études (licence 1 et master 1 et 2). Dans un premier temps, nous avons mesuré les compétences numériques et la motivation des personnes apprenantes et avons trouvé une différence significative entre les deux niveaux comparés. En effet, les personnes inscrites en master ont déclaré des compétences numériques et une motivation supérieures à celles des primo-entrants et primo-entrantes. Cette situation s'explique par l'expérience des personnes inscrites en master qui, au fil des années, ont développé de nombreuses compétences numériques du fait de contacts réguliers avec le numérique. De plus, les primo-entrantes et primo-entrants étant issus de formations secondaires, ils ont pour la plupart des compétences limitées en numérique, comme le soulignent Pinet *et al.* (2021). En allant dans le même sens, les commentaires issus de l'analyse thématique avaient montré des personnes apprenantes de licence 1 rencontrant des difficultés pour s'approvisionner en connexion Internet, d'où une certaine perte de motivation à suivre les cours en ligne. Les résultats issus des analyses quantitatives et qualitatives sont donc concordants.

Par la suite, les engagements comportementaux, cognitifs et socioaffectifs des étudiantes et étudiants devaient être comparés en fonction de leur niveau d'études. Les résultats ont montré un engagement comportemental plus grand chez les primo-entrants et primo-entrantes. En effet, Viau (2009) avait montré une motivation plus grande des nouveaux étudiants et étudiantes dans le cadre de leur formation, ce qui a pour effet de les amener à des engagements comportementaux plus prononcés, comme le confirment les résultats que nous avons obtenus. L'étude de Viau concernait certes des personnes apprenantes en présentiel, mais les engagements comportementaux restent inhérents aux personnes. Ces résultats corroborent ceux de Poellhuber *et al.* (2016) qui montrent que les primo-entrants et primo-entrantes ont des attentes plus grandes pour les formations qu'ils entreprennent. Toutefois, leurs engagements cognitifs et socioaffectifs ont été moins importants.

L'engagement cognitif des personnes inscrites en master est plus important en raison même de la nature de cet engagement qui se manifeste par un investissement intellectuel élevé incluant la mise en place de stratégies d'apprentissage cognitives. Cet engagement est donc plus facilement porté par des personnes ayant une certaine expérience. Dans le même élan, l'engagement socioaffectif des primo-entrantes et primo-entrants est significativement moins important que celui des personnes en master parce qu'il leur est plus difficile de nouer des amitiés dès leur arrivée et qu'ils n'ont pas encore les codes pour entrer plus facilement en contact avec le corps enseignant (Goulet *et al.*, 2022). En effet, Charnet (2019) a montré comment les relations avec les pairs sont déterminantes dans la motivation à s'investir. Ces résultats sont donc en adéquation avec la littérature qui insiste sur l'importance des relations à entretenir dans le cadre de la formation en ligne (Angulo Mendoza, 2021; Bazira *et al.*, 2023; Svinicki, 2014).

Concernant le bien-être général des personnes apprenantes dans la formation en ligne et à distance, les primo-entrantes et primo-entrants ont montré un plus grand enthousiasme à étudier en ligne bien qu'ils aient plus de problèmes de connexion à Internet, comme l'a révélé l'analyse thématique sur leurs sentiments à l'égard de la formation à distance. Ce résultat est aussi contraire aux travaux de Mercier et Lefer Sauvage (2021) qui ont mis en avant l'effet négatif d'une mauvaise connexion Internet sur le sentiment de bien-être des personnes apprenantes à distance.

Par contre, les primo-entrantes et primo-entrants ont moins de facilité à nouer des amitiés pour les mêmes raisons que celles qui ont été détaillées plus haut concernant leur engagement socioaffectif.

En effet, ce résultat confirme les difficultés qu'ils ont à entretenir des relations avec les pairs et à sentir leur appartenance au groupe (Sovet *et al.*, 2021).

La facilité à utiliser la plateforme des enseignements concourt également au sentiment de bien-être des personnes apprenantes en ligne et à distance. Les résultats liés à cette question ont montré évidemment une facilité plus grande pour les étudiantes et étudiants inscrits en master. Du fait de leur longue expérience dans la formation à distance, il était logique que ceux-ci aient cette facilité d'utilisation. Toutefois, les commentaires dans l'analyse thématique ont révélé que des personnes en master avaient encore du mal avec la plateforme. Cette situation pourrait s'expliquer par l'indice de vulnérabilité développée par Bachy (2024) qui montre que « les étudiants et étudiantes en échec et qui ont un indice de vulnérabilité numérique élevé n'améliorent pas leurs compétences numériques durant leur expérience universitaire » (p. 1).

Conclusion

La formation à distance connaît un essor certain dans les centres de formation, même lorsque ceux-ci disposent de cours en présentiel. Son importance croissante est liée au potentiel même de ce mode de formation en raison de son adaptabilité à de nombreux contextes. Dans ce cadre, les étudiantes et étudiants qui entrent en formation pour la première fois ne sont pas nécessairement outillés pour affronter ce mode d'enseignement. Pourtant, leur bien-être ainsi que celui de leurs pairs en master est primordial pour le développement continu de la formation à distance. En effet, la présente étude a comparé l'engagement et le bien-être des étudiantes et étudiants en fonction de leur niveau de formation. Il s'agissait pour cela de montrer comment le niveau d'études des étudiantes et étudiants pouvait avoir une incidence sur leur engagement et leur bien-être dans un contexte de formation à distance. Les résultats ont révélé, généralement, un sentiment de bien-être plus marqué chez les étudiantes et étudiants inscrits en master, mais ils ont relevé toutefois un engagement comportemental plus fort chez les primo-entrants et primo-entrantes.

L'analyse thématique réalisée à la suite des commentaires des personnes répondantes a confirmé la plupart des résultats obtenus, à l'exception de l'enthousiasme des primo-entrants et primo-entrantes dans leurs études, bien qu'ils aient déclaré de réelles difficultés de connexion à Internet.

Toutefois, certaines limites peuvent être relevées dans cette étude, comme la difficulté de trouver des études sur la formation à distance hors contexte de COVID-19. En effet, les résultats des recherches exploitées le sont pour la plupart en Occident et principalement dans le contexte de la COVID-19, alors que les étudiantes et étudiants de notre échantillon sont en formation exclusivement à distance et en Afrique où les problématiques de motivation et d'engagement ne sont pas forcément les mêmes qu'en Occident. Une autre limite a également été relevée sur le plan de la cohérence interne des items au sein des différentes échelles mesurées dans le questionnaire. En effet, l'alpha de Cronbach de 0,71 pour les compétences déclaratives et de 0,72 pour l'engagement des étudiantes et étudiants reste juste acceptable. Pour aller plus loin, les recherches futures devraient mettre l'accent sur le bien-être des personnes à tous les niveaux de leur formation et chercher à comprendre si une cassure s'opère à un moment précis de leur formation. L'étude pourrait aussi aller plus loin en comparant, cette fois, les primo-entrantes et primo-entrants formés en présentiel et ceux qui le sont en distanciel afin d'établir si les modalités de formation peuvent avoir une incidence sur la motivation, l'engagement et le bien-être des personnes qui entrent pour la première fois en formation universitaire.

Références

- Angulo Mendoza, G. A. (2021). Encourager les interactions pour favoriser la persévérance dans un contexte de formation à la recherche d'étudiants de maîtrise. Dans C. Papi et L. Sauvé, (dir.), *Persévérance et abandon en formation à distance : de la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants* (p. 187-213). Presses de l'Université du Québec. <https://r-libre.teluq.ca/2382>
- Bachy, S. (2024). Vulnérabilité numérique : un enjeu pour l'aide à la réussite. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(1), 1-24. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n1-01>
- Bandura, A. (2012). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. Dans S. I. Donaldson, D. E. Berger et K. Pezdek (dir.), *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (p. 53-79). Psychology Press. <https://doi.org/m4wq>
- Bazira, L., Kamikazi, Y. et Barasukana, P. (2023). Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage : expérience des étudiants et étudiantes en médecine au Burundi. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(1), 70-90. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n1-05>
- Beaudoin, C., Rousseau, N. et Chartrey, D. (2022). Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi. *Enfance en difficulté*, 9, 79-115. <https://doi.org/10.7202/1091299ar>
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. et Boutin, N. (2012). Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: Determinants of students' engagement and persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30. <https://doi.org/gfz38b>
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751. <https://doi.org/10.7202/029516ar>
- Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10>
- Charnet, C. (2019). *Comment réaliser une formation ou un enseignement numérique à distance?* De Boeck Supérieur.
- Chouinard, R., Roy, N., Carpentier, G. et Bowen, F. (2022). Motivation, engagement et satisfaction des besoins psychologiques en formation initiale à l'enseignement lors des premières vagues de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 76-90. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-06>
- Coulibaly, M. (2014). TICE en Afrique : aide à la démocratisation de l'éducation ou accentuation des inégalités? *Adjectif.net*, 2014/T4, <https://adjectif.net/...>

- Coulibaly, M. (2019). *Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire : cas de l'enseignement secondaire* [thèse de doctorat, Université de Haute-Alsace, France]. Thèses.fr. <https://theses.fr/2019MULH1179>
- Daigneault, M. (2018). Quelles sont les stratégies motivationnelles disponibles et efficaces qui peuvent être mises en œuvre en formation à distance? Dans P. Plante et A. Stockless (dir.), *Actes du colloque CIRTA 2018 – Présent et futur de l'enseignement et de l'apprentissage numérique*. <http://cirta2018.telug.ca/...>
- Diener, E. (2009). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. Dans E. Diener (dir.), *Assessing well-being* (p. 25-65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_3
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10/dhmnvv>
- Escudier, F. et Debas, K. (2020). *Savoir apprendre pour réussir : les meilleures stratégies d'étude validées par la science*. Pearson ERPI.
- Espinosa, G. et Rousseau, N. (2019). *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'année sociologique*, 2014/2(64), 421-444. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0421>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/btdzg6>
- Goulet, M.-J., Thibault, M. et Potvin-Rosselet, E. (2022). Enseignement universitaire à distance en temps de pandémie : comment les interactions entre les personnes enseignantes et étudiantes ont-elles été affectées? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(3), 60-79. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n3-04>
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations*, (88-89), 163-184. <https://doi.org/10.48464/ef-88-89-09>
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, article 25. <https://doi.org/hh4q>

- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H. et Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50-60. <https://doi.org/fxrtjq>
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133-160. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Lafortune, G. (2019). L'expérience au cégep de jeunes d'origine haïtienne. *Cahiers canadiens de sociologie*, 44(4), 343-372. <https://jstor.org/stable/26870243>
- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H. et Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. Dans S. Christenson, A. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 403-419). Springer US. <https://doi.org/m4wr>
- Lehmans, A. et Capelle, C. (2019). Évolutions des temporalités des apprentissages en régime numérique. Les figures de réagencement du temps social de l'école et les formats de connaissance. *Distances et médiations des savoirs*, (28). <https://doi.org/10.4000/dms.4200>
- Martin, P., Gebeil, S. et Felix, C. (2021). *Les étudiants français face à l'enseignement à distance en période de pandémie* [rapport de recherche]. Aix-Marseille Université; ADEF; TELEMME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/...>
- Mercier, C. (2020). Formation à distance et bien-être des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 103-116. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-12>
- Mercier, C. (2021). Enseignement à distance : favoriser les interactions de communication sans caméra en classe virtuelle. *Pratiques de la communication*, (3). https://doi.org/10.34745/numerev_1786
- Mercier, C. et Lefer Sauvage, G. (2022). Facteurs de protection et modélisation du bien-être universitaire des étudiants en formation à distance. Dans P.-O. Weiss et M. Ali (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie* (p. 351-375). Presses universitaires des Antilles. <https://doi.org/10.3917/pua.weiss.2022.01.0351>
- Morin, A., Brault-Labbé, A. et Brassard, A. (2013). Conceptualisation multimodale de l'engagement professionnel et associations avec le bien-être chez des enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 571-595. <https://doi:10.7202/1026313ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-8. <https://eduq.info/...>
- Parent, S. et Deschênes, M. (2021). Créer de la présence à distance pour soutenir l'apprentissage. *Pédagogie collégiale* 34(4), 11-165. <https://eduq.info/...>

- Park, J. H. et Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
<http://drive.google.com/...>
- Pinet, M., Sanyu, P. et Youn, A. (2021). *Dynamiser les écosystèmes numériques centrés sur les jeunes en Afrique dans le monde de l'après COVID-19* [document de travail]. ODI.
<https://media.odi.org/...>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. et McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
<http://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Poellhuber, B., Roy, N. et Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2), 111-132.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-08>
- Randolph, J. J., Kangas, M. et Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/c6pw5p>
- Rousseau, N. (dir.). (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*. Presses de l'Université du Québec.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sovet, L., Celume, M.-P., Constans, S., Florin, A., Guimard, P., Guirimand, N. et Nocus, I. (2021). Enquête sur le bien-être des enfants en France : cadre conceptuel et méthodologique de la Children's Worlds Survey. *Sciences et bonheur*, (6), 13-34.
<https://sciences-et-bonheur.org/...>
- Svinicki, M. et McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (14^e éd.). Cengage Learning.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études vivantes.
- Véran, J.-P. (2015). Compétences numériques des élèves : de quoi parle-t-on? *Administration et Éducation*, 2015/2(146), 69-74. <https://doi.org/10.3917/admed.146.0069>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.