

FORMER ET INNOVER À L'UNIVERSITÉ DU TROISIÈME ÂGE : ANALYSE COMPARATIVE D'UN COURS DE LITTÉRATURE MUSICALE DONNÉ EN PRÉSENTIEL, EN PRÉSENTIEL AMÉLIORÉ ET EN LIGNE

Louis Brouillette

Louis Brouillette est titulaire d'un doctorant en musique de l'Université de Montréal et il a complété un microprogramme de troisième cycle en méthodologie de la recherche en éducation à l'Université de Sherbrooke. Il est actuellement chargé de cours à l'École de musique de l'Université de Sherbrooke, professeur à temps partiel à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, enseignant au Département de musique du Cégep de Sherbrooke, musicologue à l'Orchestre symphonique de Sherbrooke et organiste-concertiste. Ces dernières années, il a enseigné aux universités du troisième âge de l'Université de Sherbrooke, de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses récentes recherches en musique et en pédagogie portent notamment sur la création musicale en temps de pandémie, les compositions pour orgue, le droit d'auteur en contexte d'enseignement de la musique, le sentiment de présence en formation à distance et l'autorégulation des apprentissages.

Résumé

La recherche sur la formation des personnes de 50 ans et plus s'avère insuffisante. Afin de combler cette lacune, cette étude de cas multiples en gérontagogie regroupant 54 adultes d'une université du troisième âge (UTA) francophone décrit, compare et évalue une formation non créditée, non liée au marché du travail, destinée aux adultes âgés et présentée en trois dispositifs différents (présentiel, présentiel amélioré et en ligne). Les données ont été collectées à l'aide de questionnaires, d'observations et d'examen de documents et elles ont fait l'objet d'analyses de contenu et de statistiques descriptives. L'étude montre notamment que les étudiants de l'UTA poursuivent des objectifs d'ordre cognitif, que le format en présentiel amélioré répond aux attentes d'une minorité d'étudiants, que l'assiduité des étudiants en ligne est similaire à celle en présentiel et qu'une formation en ligne peut satisfaire des apprenants âgés avec une perception nulle ou faible de leurs compétences technologiques. L'étude suggère aussi que la qualité des interactions entre les étudiants n'est pas un facteur prédictif de la satisfaction de la formation mais qu'elle influence la motivation.

Mots-clés : Université du troisième âge, UTA, gérontagogie, étude de cas multiples, cours en ligne, formation à distance, présentiel amélioré, musique

Keywords: University of the third age, U3A, gerontagogy, multiple case study, Online course, lifelong learning, Web-enhanced course, music

INTRODUCTION

Les universités du troisième âge (UTA) figurent parmi les établissements qui s'impliquent le plus dans les apprentissages des adultes âgés¹ des cinq continents (Formosa, 2010, p. 197). Les UTA — aussi appelées universités du temps libre, universités du tiers temps, universités inter-âges, universités de tous âges, académies des retraités, U3A, Lifelong Learning Institutes (LLIs), Osher Lifelong Learning Institutes (OLLI), Road Scholar, etc. — sont définies par Formosa (2010, p. 197-198 ; 2014, p. 42-43) comme des centres sociaux-culturels où les adultes âgés acquièrent de nouvelles connaissances ou valident les connaissances qu'ils possèdent déjà.

Avant la pandémie de COVID-19, peu d'UTA présentaient des formations en ligne, à l'exception de l'U3A Online — coordonnée par des tuteurs britanniques, australiens et néo-zélandais (Formosa, 2014, p. 48) — qui offrait 72 cours asynchrones en décembre 2019 (U3A Online, s.d.). Quant à la fédération des U3A britanniques, elle regroupe depuis 2009 des groupes d'intérêt virtuels qui ne proposent pas de cours en ligne, mais dans lesquels les membres sont encouragés à choisir un sujet, à former des groupes de discussion, à partager leurs expériences dans la section sociale du site Internet de l'organisation et à construire leurs propres apprentissages informels (The Virtual U3A, 2019).

Le présent article porte sur l'analyse comparative d'un cours de littérature musicale donné à l'automne 2019 à l'Université du troisième âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke (UdeS) par le même formateur en trois dispositifs de formation différents : en présentiel, en présentiel amélioré² et complètement en ligne. Plus précisément, notre étude de cas décrit une formation non créditée à l'UTA et les attentes de ses étudiants, puis évalue la pertinence, d'une part, de la formation en présentiel amélioré à l'UTA et, d'autre part, de la

1 L'expression « personnes âgées » a systématiquement été remplacée dans l'article par « adultes âgés » étant donné que cette dernière appellation apparaît moins péjorative pour désigner les personnes de 50 ans et plus.

2 L'expression *présentiel amélioré* provient de la typologie des dispositifs de formation proposée par l'outil Compétice (Haeuw, 2001, p. 2, 6-16). Comme dans le cours en présentiel, la personne formatrice et les étudiants sont rassemblés dans un même lieu lors d'un cours en présentiel amélioré, mais « des situations d'enseignement ou de formation [sont en plus] réalisées en amont et/ou en aval à distance en lien avec le présentiel » (Leblanc et Roublot, 2007, p. 32). Plus précisément, la personne formatrice d'un cours en présentiel amélioré peut mettre à la disposition de ses étudiants différentes ressources sur un site Web ou une plateforme numérique (plan de cours, explications des travaux, exercices, fiches méthodologiques, notes de cours, activités d'autoévaluation ou d'autoformation, etc.) et les étudiants peuvent échanger à distance entre eux et/ou avec la personne formatrice (Haeuw, 2001, p. 9). L'appellation *Web-enhanced course* proposée par Sener (2015) – traduite en français par *présentiel augmenté* – désigne également les « cours offerts en présentiel, mais dans lesquels des étudiants peuvent être invités à participer à des activités d'apprentissage ou d'évaluation en ligne par le biais d'une plateforme (LMS) ou d'un site Web » (Gérin-Lajoie, Papi et Paradis, 2019).

formation en ligne à l'UTA. La version en ligne de la formation présentée à l'automne 2019 s'avère être le premier cours en ligne en mode synchrone³ de l'UTA de l'UdeS⁴ et un des rares cours en ligne à avoir été offerts par une UTA francophone avant la pandémie de COVID-19.

Cet article constitue, à notre connaissance, la première publication sur l'analyse d'un cours en ligne d'une UTA francophone et la première étude sur une formation en présentiel amélioré offerte par une UTA. Après la présentation du cadre conceptuel, une revue de littérature résumera quelques intérêts de recherche en formation des adultes âgés. Suivront la formulation des trois principales questions de recherche, la description du cours à l'étude, les explications concernant les méthodes de collecte et d'analyse utilisées, ainsi que les réponses aux trois questions de recherche.

Trois annexes complètent le texte principal. La première rassemble les questionnaires utilisés. La deuxième comprend la présentation détaillée des résultats. La troisième comporte des recommandations aux personnes formatrices, aux établissements (comme les UTA) et aux chercheurs en gérontagogie. Les recommandations sont issues de nos résultats de recherche.

CONCEPTUALISATION DE LA FORMATION AUX ADULTES ÂGÉS

La formation destinée aux adultes âgés s'avère un objet de recherche commun à des disciplines connexes comme la gérontologie éducative, la géragogie, la gérogogie critique et la gérontagogie⁵. Cette dernière — développée par André Lemieux, professeur titulaire du département d'éducation et pédagogie de l'UQAM — a servi de cadre conceptuel à la présente recherche.

3 De façon étymologique, « synchrone » signifie un échange interpersonnel en temps réel, et « asynchrone », en différé (Forget-Dubois, 2020, p. 28). Le cours en ligne en mode synchrone décrit ici correspond à un cours donné via le Web durant lequel la personne formatrice et les étudiants interagissent en direct, ce qui n'exclut pas que certaines communications ou lectures facultatives peuvent être effectuées en dehors du cours de manière asynchrone.

4 Un cours asynchrone sur la civilisation romaine durant l'Antiquité a été expérimenté et évalué en 2013 à l'UTA de l'UdeS. Les principaux obstacles qui ont été rencontrés concernent le recrutement et la rétention des étudiants ainsi que l'activation par ces derniers de leur adresse de courrier électronique fournie par l'établissement (Guay, 2014, p. 1-3).

5 Pour une étude épistémologique comparative de neuf modèles conceptuels francophones, anglophones et germanophones de la formation aux adultes âgés, voir Kern, 2018.

Résultant de la combinaison de la gérontologie éducative et de l'éducation de la vieillesse, la gérontagogie est définie par Lemieux et Sanchez Martinez (2001, p. 80), en tant que discipline s'intéressant

à l'étude de la pratique éducative non comme faisant partie du processus de vieillissement, mais en tout premier lieu, comme partie de l'enseignement et de l'apprentissage de personnes, distinctes entre elles, en relation avec un contexte et avec une vie personnelle et sociale qu'elles essaient de développer avec la plus grande qualité et le plus grand bonheur possible.

Alors que la gérontologie éducative englobe trois catégories de formation — 1) celle destinée aux adultes âgés, 2) celle pour tout public au sujet du vieillissement et 3) celle adressée aux personnes qui travaillent ou qui souhaitent travailler au service des adultes âgés dans un contexte professionnel ou paraprofessionnel (Peterson, 1976, p. 62) —, la gérontagogie relève de la première catégorie. La gérontagogie se différencie aussi de la géragogie car cette dernière — d'après Aubin (2014, p. 93) ainsi que Lemieux et Sanchez Martinez (2001, p. 90) — s'intéresse particulièrement aux apprentissages des adultes âgés malades, c'est-à-dire en situation gériatrique, tandis que la gérontagogie concerne davantage les apprenants âgés plutôt actifs et autonomes (Aubin, 2014, p. 92-93).

D'après Lemieux et Didier (2011, p. 2), la gérontagogie ne s'inscrit pas dans le domaine de la gérontologie, elle relève plutôt des sciences de l'éducation. Comme le résume Kern (2016, p. 83), « le public de la formation est considéré comme des êtres humains apprenants, avant d'être vu comme âgé ». La gérontagogie se distingue également de la pédagogie et l'andragogie. Contrairement à la pédagogie, qui relève de la formation initiale, et à une andragogie associée à la formation continue reliée au marché du travail, la gérontagogie se caractérise par la volonté de l'apprenant âgé d'« acquérir une compétence à l'intérieur de certains cours pour améliorer son bien-être tant aux plans physique, psychologique que social » (Lemieux et Sanchez Martinez, 2001, p. 85).

La gérontagogie utilise « l'âge comme critère de différenciation par rapport aux situations de formation d'adultes en général » (Lemieux, Jeanneret et Marc, 1992, p. 83 ; Lemieux et Sanchez Martinez, 2001, p. 90) mais aucun âge minimal n'est clairement mentionné dans les publications de Lemieux bien que cette limite inférieure semble correspondre à 50 ans (Lemieux et Sanchez Martinez, 2001, p. 15). Ce critère fondé sur l'âge est critiqué par certains chercheurs qui le qualifie de ségrégatif (Carré, 1980, p. 38 ; Chamahian, 2013, p. 83). Kern (2016, p. 99) affirme, pour sa part, que « la définition précise du public plus âgé n'est pas possible » mais il utilise « comme seuil le mitan de la vie et plus particulièrement le moment où la personne prend conscience d'être passée de la première à la deuxième moitié de son existence. » Ce seuil arbitraire fixé à 50 ans est d'ailleurs le seul critère à respecter afin de s'inscrire aux formations des principales UTA québécoises (Université de Sherbrooke, 2019 ; Université du Québec à Trois-Rivières, s.d. ; Université Laval, 2019). En France, plusieurs UTA ont remplacé, au tournant des années 1990,

l'expression *troisième âge* par d'autres termes plus inclusifs comme *université du temps libre*, excluant par conséquent la limite d'âge (Chamahian, 2013, p. 76). Afin de contourner le problème épistémologique de l'âge chronologique, Boulanger, Albert et Marsico (2020) suggèrent d'intégrer le concept d'intergénération dans la gérontagogie, mais Lemieux n'a pas encore réagi publiquement à cette proposition.

Les apprenants âgés sont également définis en gérontagogie comme un groupe hétérogène (Lemieux et Sanchez Martinez, 2000, p. 476) dont le développement de l'apprentissage « est non seulement possible mais indispensable et bénéfique pour conserver des fonctions cognitives performantes tout au long de la vie » (Lemieux, 2013, p. 242). Lemieux (2013, p. 251) précise « que les fonctions sensorielles, la vitesse du traitement et la mémoire à long terme déclinent avec l'âge [mais] que le vocabulaire, les connaissances sémantiques et la sagesse augmentent avec l'âge » et que le cerveau humain supplée la perte de cellules cérébrales par la création d'autres liaisons synaptiques permettant la poursuite d'activités intellectuelles.

Notre étude se veut une contribution significative à la gérontagogie par l'entremise de réflexions et de résultats issus d'une recherche empirique innovatrice. Elle constitue, à notre connaissance, la première recherche gérontagogique ayant comme objets d'étude les formations en présentiel amélioré et en ligne.

INTÉRÊTS DE RECHERCHE EN FORMATION POUR LES ADULTES ÂGÉS

Bien que les études portant sur la formation en présentiel pour les adultes âgés s'intéressent aux objectifs des étudiants, à leur motivation et aux stratégies d'enseignement, plusieurs incertitudes demeurent et davantage de recherches sont nécessaires pour mieux comprendre ces paramètres. Quant à la littérature scientifique sur la formation en ligne spécifiquement destinée aux adultes âgés, elle s'avère peu abondante, voire extrêmement lacunaire. Ainsi, la gérontagogie sur la formation en ligne doit prendre pour assises les résultats d'études sur la formation à distance des adultes de tous âges (au sujet notamment de l'interaction, de la rétention des étudiants et de la satisfaction), puis vérifier auprès des adultes âgés — par l'entremise de nouvelles recherches empiriques — la similitude ou la divergence des conclusions. Une recension sur les facteurs prédictifs de la réussite et de la satisfaction des étudiants postsecondaires suivant des cours en ligne (Kauffman, 2015, p. 8) montre, par exemple, que les apprenants apprécient davantage les cours structurés, interactifs et à portée pratique ; mais, est-ce que la satisfaction des personnes de 50 ans et plus à l'égard d'une formation en ligne non diplômante dépend de la structure du cours, du degré d'interaction et des retombées pratiques ?

Cette recension de Kauffman (2015, p. 5) précise également que les objectifs d'une formation constituent la « force motrice principale » du cours car ils déterminent ce que les étudiants devraient maîtriser et ce qui sera évalué. Les théories concernant l'autorégulation

des apprentissages sont pour leur part centrées, non pas sur les objectifs des formations, mais plutôt sur les objectifs des apprenants. L'établissement d'objectifs par les apprenants serait en fait le déclencheur de l'autorégulation des apprentissages dans toutes les théories sur ce concept (Sitzmann et Ely, 2011, p. 422). Zimmerman (1998, p. 6) rapporte qu'une personne fortement autorégulée se fixe des buts précis, ordonnés selon leur accessibilité et orientés vers l'apprentissage plutôt que la performance. Plusieurs études du domaine scolaire montrent d'ailleurs que les élèves qui poursuivent un but de performance risquent de se décourager alors que ce n'est pas le cas pour ceux qui poursuivent un but d'apprentissage (Fenouillet, 2019, p. 289). Dans le secteur des formations pour les adultes âgés, des études dévoilent que les buts des étudiants sont multiples, mais qu'ils se rapportent le plus souvent à l'intérêt cognitif (Boulton-Lewis et Buys, 2015, p. 764 ; Kim et Merriam, 2004, p. 448) ou à la socialisation (Ricardo et Porcarelli, 2019, p. 258). En se basant sur les conclusions de Kim et Merriam (2004, p. 451), on pourrait prédire qu'un adulte âgé veuf, peu instruit et ayant résidé à la campagne la majeure partie de sa vie s'inscrirait davantage à une formation pour des raisons de socialisation étant donné que leur étude auprès de 189 adultes âgés suivant une formation d'un établissement universitaire a montré qu'un degré élevé d'éducation, qu'une longue durée de résidence en zone urbaine et que l'état matrimonial de personne mariée sont des facteurs prédictifs négatifs de la motivation par le contact social. En résumé, de nombreuses recherches sur les formations destinées aux adultes âgés examinent l'établissement des buts par les apprenants, mais très peu étudient 1) leur degré d'atteinte et 2) l'incidence du moment de la collecte de données (au début de la formation ou de façon rétrospective à la fin de la session) sur la formulation des objectifs.

Au sujet de l'interaction dans un contexte de formation postsecondaire en ligne, Kuo, Walker, Belland et Schroder (2013, p. 33) et Kuo, Walker, Schroder et Belland (2014, p. 43) ont distingué trois types d'interaction et leurs études ont montré que celle entre l'apprenant et la personne formatrice et, surtout, celle entre l'apprenant et le contenu du cours — mais pas celle entre les étudiants — sont considérées comme des prédicteurs de la satisfaction des étudiants à l'égard de leur formation. Au sujet des cours destinés spécifiquement aux adultes âgés, Kern (2011, p. 14) croit qu'une activité de formation doit maintenir directement ou indirectement, voire créer, du lien social. La nécessité en toutes circonstances de l'interaction fait l'objet de questionnements par Jacquinet-Delaunay (2010, p. 162) : « Ce n'est pas en soi l'interaction qui compte, mais au service de quoi elle est mise — les programmes dits interactifs ne sont pas toujours au service de l'interaction favorable à l'apprentissage et tous les types d'apprentissage n'exigent pas d'interaction ». Audran (2019, p. 130) note pour sa part que les plateformes d'apprentissage en ligne, comme Moodle, « disposent presque toujours d'instruments de communication synchrones et asynchrones qui pourraient permettre et faciliter les interactions sociales. Or ces instruments sont généralement sous-employés. » Au regard des conclusions des études et des réflexions précédemment mentionnées, il paraît pertinent d'évaluer la nécessité d'une interaction entre les étudiants durant les formations à l'UTA.

Les stratégies pédagogiques des personnes formatrices s'avèrent un centre d'attention important en présentiel et en formation en ligne. Dans son *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*, Loisier (2013, p. 46) indique que « la plupart des [25] praticiens [du secondaire, du collégial ou de l'université] et responsables interrogés reconnaissent ouvertement ou implicitement que les stratégies pédagogiques adoptées en formation à distance sont déterminantes dans la réussite des étudiants ». Lemieux, Boutin et Riendeau (2007, p. 754) mentionnent quant à eux que « l'éducation des aînés et la formation des intervenants en sont à leurs premiers développements » et rappellent que le Conseil consultatif national sur le troisième âge recommandait en 1989 aux facultés d'éducation d'effectuer des recherches afin de « découvrir quelles sont les méthodes (y compris les méthodes pédagogiques et électroniques) et les lieux d'apprentissage qui répondent le mieux aux besoins des adultes âgés » (Conseil consultatif national sur le troisième âge, 1989, p. 11-12 ; cité dans Lemieux, Boutin et Riendeau, 2007, p. 754). Bjursell (2019, p. 216-217) rapporte que la géragogie recommande aux formateurs les stratégies pédagogiques suivantes pour les cours destinés aux adultes âgés :

- Présenter les résultats d'apprentissage attendus ;
- Utiliser une variété de méthodes d'enseignement ;
- Adopter une approche flexible ;
- Prendre en considération les expériences passées des étudiants ;
- Maintenir un focus clair sur le sujet ;
- Adapter la structure du cours au rythme des étudiants et ;
- Prêter attention aux cas d'étudiants qui doivent désapprendre certaines informations du passé.

Est-ce que les stratégies pédagogiques gagnantes pour la formation des adultes âgés sont les mêmes en présentiel, en présentiel amélioré et en ligne ?

Fenouillet (2016, p. 11), qui a recensé une centaine de théories motivationnelles, propose cette définition inclusive de la motivation : « hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». La motivation peut être décrite en termes de but, de besoin, d'émotion, d'intérêt, de désir, d'envie, etc. (Fenouillet, 2016, p. 11). Deci et Ryan, dès 1971, ont opéré dans leur théorie de l'autodétermination une distinction entre motivations intrinsèque et extrinsèque alors que les résultats de leurs recherches montraient que la récompense (motivation extrinsèque) diminuait la motivation du comportement au lieu de l'augmenter (Fenouillet, 2019, p. 292). La recherche que de Palo, Limone, Monacis, Ceglie et Sinatra (2018, p. 100) ont effectué auprès de 106 adultes âgés montre pour sa part qu'un degré plus élevé de motivation intrinsèque (qui correspond à la participation aux activités d'apprentissage à des fins de curiosité, d'intérêt et de satisfaction) détermine de meilleurs

résultats d'apprentissage ainsi qu'un accroissement de la métacognition et de l'autorégulation des apprentissages. L'étude de Dessaint et Boisvert (1991), sur les motivations de 129 adultes de 55 ans ou plus ayant suivi un cours à la Direction de la formation à distance du ministère de l'Éducation du Québec, suggère que les adultes âgés s'inscrivent généralement à des cours pour des raisons cognitives (ce qui correspond à une motivation intrinsèque) tandis qu'une minorité s'inscrive à une formation en ligne pour des motivations de contact social (ce qui représente une motivation extrinsèque). Aucune des études recensées sur les formations destinées aux adultes âgés n'a mesuré la fluctuation de la motivation durant la session. Or, est-ce que la motivation des apprenants âgés est généralement stable durant une formation et est-ce que le dispositif de formation (présentiel, présentiel amélioré ou en ligne) influence la stabilité de la motivation au cours de la session ?

L'abandon constitue une problématique de premier ordre en formation à distance, particulièrement pour les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM). Le taux de rétention de ce type de formation asynchrone est très faible, la plupart des CLOM étant complétés par moins de 10 % des personnes inscrites (Breslow *et al.*, 2013, p. 21 ; Jordan, 2014, p. 147, 150 ; Liyanaguanawardena, Adams et Williams, 2013, p. 218). La rétention des étudiants peut également être problématique pour les formations en présentiel non diplômantes destinées aux adultes âgés, comme le confirme Aubin et Michaud (2009, p. 13) :

Ce qui distingue l'apprentissage au troisième âge des apprentissages au cours des autres étapes de la vie peut se résumer par un seul constat : « l'apprentissage est sélectif, on peut choisir ce qu'on veut apprendre ». Les personnes aînées reconnaissent l'importance de l'aspect sélectif à ce stade de leur vie ; elles vont faire ce qu'elles veulent, comme elles le veulent. Si une activité ne leur plaît pas, elles ont la liberté d'en choisir une autre.

Or, quelles sont les raisons évoquées par les adultes âgés lorsqu'ils abandonnent une formation de l'UTA et est-ce que le dispositif de formation (présentiel, présentiel amélioré ou en ligne) influence le taux d'assiduité des apprenants de l'UTA durant la session ?

DEVIS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Alors que plusieurs études portent sur les bienfaits de l'apprentissage tout au long de la vie (Formosa, 2019, p. 7-10) et que les recherches sur l'apprentissage chez les adultes âgés ont substantiellement augmenté depuis les deux dernières décennies (Schmidt-Hertha, Formosa et Fragoso, 2019, p. 207), notre contribution à l'avancement des connaissances gérontagogiques est motivée par les constats suivants :

- La recherche s'attardant à la formation et aux apprentissages chez les adultes âgés demeure encore insuffisante (Bjursell, 2019, p. 218 ; Dupuis-Blanchard, Thériault et Mazerolle, 2016, p. 430 ; Ricardo et Porcarelli, 2019, p. 247) ;
- Des recherches doivent être menées sur les méthodes pédagogiques et électroniques ainsi que les lieux d'apprentissage qui répondent le mieux aux besoins des adultes âgés (Conseil consultatif national sur le troisième âge du Canada, 1989, p. 11) ;
- Davantage d'études qualitatives sont nécessaires afin d'éclairer l'interaction complexe entre l'enseignement, l'apprentissage, l'inclusion sociale et le bien-être chez les adultes âgés (Schmidt-Hertha, Formosa et Fragoso, 2019, p. 211) ;
- Des données supplémentaires provenant des adultes âgés eux-mêmes sont nécessaires pour connaître ce qu'ils désirent apprendre ainsi que les façons espérées pour y parvenir et les raisons qui motivent leur choix d'apprentissage (Boulton-Lewis, 2010, p. 225) ;
- Le potentiel de la formation à distance doit être optimisé (Conseil québécois de l'éducation, 2015, p. i, 126) ;
- Peu de recherches ont été menées sur la formation à distance synchrone (Conseil québécois de l'éducation, 2015, p. 4) ;
- Des recherches qualitatives et des études de cas pourraient être menées afin de comprendre plus en profondeur les expériences des personnes formatrices et des étudiants âgés en formation hybride ou en ligne (Hansen, Talmage, Thaxton, et Knopf, 2020, p. 348) ;
- La formation en ligne pour les retraités francophones était peu développée avant la pandémie de COVID-19 (Loisier, 2013, p. 35).

L'étude de cas a été choisie comme devis de notre recherche parce qu'elle permet l'« analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte [...] la possibilité de développer des paramètres historiques [et] une forte validité interne, les phénomènes relevés étant des représentations authentiques de la réalité étudiée » (Gagnon, 2011, p. 2-3). Plus précisément, notre recherche — menée auprès de 54 étudiants de l'UTA de l'UdeS — prend la forme d'une étude de cas multiples (Stake, 2006). L'étude de cas multiples a été préférée à l'étude de cas simple car son potentiel de généralisation est plus élevé (Karsenti et Demers, 2018, p. 293).

Les trois cas étudiés ont en commun le même phénomène : la formation non diplômante à l'UTA. Chaque cas se différencie par son dispositif de formation : en présentiel, en présentiel amélioré et en ligne. Le tableau 1 donne un aperçu des caractéristiques communes et spécifiques des trois cas. Chacune des caractéristiques sera explicitée plus loin.

Tableau 1. Description des trois cas

| Conditions | Cas 1 | Cas 2 | Cas 3 |
|--|---|--------------------------|-----------------------|
| Titre de la formation | L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux | | |
| Durée de la formation | 20 heures (8 séances de deux heures et demie) | | |
| Session | Automne 2019 | | |
| Personne formatrice | Auteur de l'article | | |
| Dispositif d'enseignement | Présentiel (P) | Présentiel amélioré (PA) | En ligne (L) |
| Étudiants ayant participé à au moins une séance de cours (N) | 32 | 8 | 14 |
| Plateforme ou logiciel | Ne s'applique pas (n. s. p.) | Moodle | Moodle, Adobe Connect |

Stake (1995, p. 20) conseille de centrer une étude de cas autour de deux ou trois questions principales ; c'est pourquoi trois questions de recherche ont été retenues :

- Comment une formation de l'Université du troisième âge (UTA) répond-elle aux attentes des étudiants de 50 ans et plus ?
- Est-ce que le présentiel amélioré est une approche à privilégier à l'UTA ?
- Est-ce que l'offre d'une formation en ligne est pertinente à l'UTA ?

DESCRIPTION DU COURS, DE LA PERSONNE FORMATRICE ET DES PARTICIPANTS

Le cours de littérature musicale étudié dans cet article a été offert à l'automne 2019 par la doyenne des UTA nord-américaines, c'est-à-dire celle de l'Université de Sherbrooke (UdeS), fondée en 1976. L'UTA de l'UdeS, qui comprenait 12 270 étudiants (Université de Sherbrooke, s.d.-a) répartis en 29 antennes en 2019-2020, offre différentes formations non diplômantes de type *auditeur libre*, comme des cours, des conférences, des ateliers et des activités physiques. Aucun diplôme préalable n'est exigé aux étudiants et les formations ne comprennent pas d'examen. Les formations s'élèvent à un « niveau universitaire [...] avec les préalables habituels (plan de cours, cohérence pédagogique, distance critique, références à l'appui, souci de l'auditoire, etc.) » (Université de Sherbrooke, s.d.-b). Les formations sont choisies par des comités de programmation

constitués d'étudiants bénévoles, en partenariat avec la direction et son équipe de conseillères pédagogiques.

Les 54 participants de l'étude ont suivi le cours de littérature musicale soit en présentiel, en présentiel amélioré ou en ligne, donné par le même formateur à la même session (automne 2019). Afin d'attirer un grand nombre d'étudiants, la personne formatrice a choisi un sujet accessible, soit les chefs-d'œuvre musicaux. Le cours, intitulé « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux », comprenait huit séances de deux heures et demie pour un total de vingt heures de formation, ce qui correspond au temps maximal d'enseignement par cours permis par l'UTA de l'UdeS. Le cours était ainsi décrit dans les documents officiels électroniques et imprimés de l'UTA :

Les quatre saisons de Vivaldi, la Symphonie n° 40 de Mozart, Carmen de Bizet et la Ballade n° 1 de Chopin : voici quelques-uns des chefs-d'œuvre au programme de ce cours dont l'objectif est de peaufiner votre écoute musicale. À la fin de la session, vous comprendrez pourquoi ces œuvres immortelles font vibrer votre cœur et vous savourerez encore davantage leur potentiel extatique lors de votre prochaine écoute. Place à la musique !

Chacune des huit séances était centrée sur un genre musical — comme les symphonies, la musique de chambre et l'opéra — et comportait une courte partie sur des recherches en complément à l'analyse et à l'histoire des œuvres sélectionnées, notamment sur l'anhédonie pour la musique, les discours sur l'écoute musicale aux XVIII^e et XIX^e siècles et l'écoute en environnement numérique. En s'appuyant sur les préférences musicales des étudiants d'une UTA divulguées dans une étude britannique (Pickles, 2003, p. 418), les œuvres étudiées ont été sélectionnées dans le répertoire occidental des époques baroque, classique, romantique et postromantique. L'étude d'une œuvre québécoise de la période moderne a été ajoutée suite à la demande d'une étudiante. Le plan de cours fourni aux étudiants à la première séance contenait le titre des œuvres musicales explorées et le thème du complément scientifique de chaque semaine, en plus d'inclure une description du cours, les objectifs ainsi qu'un aperçu des stratégies pédagogiques (exposés magistraux, auditions commentées et comparées, analyses sommaires d'œuvres musicales, discussions et ateliers).

Le formateur disposait d'une expérience d'enseignement en présentiel de plus de quinze ans, dont trois ans à l'UTA de l'UdeS, et d'une connaissance théorique approfondie de la formation à distance acquise en tant qu'auxiliaire, puis professionnel de recherche dans ce domaine durant quatre ans. Il avait reçu, quatre ans auparavant, une formation collective d'une demi-journée sur la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle et il avait suivi, quelques mois avant la première séance de cours, une formation individuelle d'une heure sur le logiciel de conférence Web Adobe Connect. Ce projet constituait sa première expérience en tant que personne formatrice pour un cours en présentiel amélioré et en ligne.

Cinquante-quatre étudiants de 50 ans et plus ont participé à au moins une séance du cours « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux ». De ce nombre, 28 % (n=15) étaient des hommes et 72 % (n=39) étaient des femmes. Cette proportion correspond aux statistiques d'autres études qui attestent une présence majoritaire des femmes à la plupart des activités des UTA (Formosa, 2014, p. 54 ; Ricardo et Porcarelli, 2019, p. 254).

Premier cas : cours en présentiel

Le comité de programmation d'une antenne située dans une région québécoise de plus de 70 000 habitants a accepté d'intégrer le cours à sa programmation de l'automne 2019. Les étudiants intéressés par le cours pouvaient s'inscrire en ligne ou à deux endroits situés dans deux municipalités. Le maximum d'étudiants a été fixé à 40 personnes en raison de la capacité d'accueil de la salle de cours. L'antenne a accepté 41 inscriptions, mais un étudiant ne s'est présenté à aucune séance. Le nombre exact de personnes refusées faute de places disponibles n'est pas accessible, mais une personne s'est déplacée à la première séance et a vérifié, en vain, si une place s'était libérée.

En s'appuyant sur la typologie des dispositifs de formation proposée par l'outil Compétice (Haeuw, 2001, p. 2, 6-8), cette formation en présentiel pourrait être qualifiée de « présentiel enrichi » car elle comprenait « des situations d'enseignement ou de formation dans lesquelles il y a un usage de supports multimédias en présence des élèves » (Leblanc et Roublot, 2007, p. 32). Durant le cours, différents supports multimédias (sites Web, présentations PowerPoint projetées sur un écran, etc.) ont été utilisés par la personne formatrice, mais aucune des activités pédagogiques n'était basée sur la manipulation de technologies de l'information et de la communication (TIC) par les étudiants pendant les séances. Aucune compétence technologique n'était requise des étudiants car l'inscription au cours, le paiement des frais et toutes les activités pédagogiques pouvaient être effectuées sans un recours aux TIC. Les huit présentations PowerPoint ont été rassemblées dans un fichier PDF qui a été envoyé, le lendemain de la dernière séance, aux étudiants disposant d'une adresse électronique.

Deuxième cas : cours en présentiel amélioré

Lors de la première séance en présentiel, le formateur a brièvement expliqué aux étudiants comment ils pouvaient accéder au site Internet du cours hébergé sur la plateforme numérique Moodle afin d'avoir notamment accès au plan de cours numérisé, aux notes de cours (disponibles le lendemain de chaque séance), à des articles en lien avec le cours, au forum de discussion ainsi qu'aux adresses de courrier électronique du formateur et des autres étudiants. Pour accéder à Moodle, les étudiants devaient préalablement activer leur adresse électronique de l'UdeS. Huit des 40 étudiants du cours en présentiel ont accédé au moins une fois à Moodle et, dès lors, ont été considérés comme des étudiants ayant suivi la

formation en présentiel amélioré. Ces huit étudiants sont ainsi inclus dans le deuxième cas, tandis que les 32 autres étudiants constituent le premier cas.

Troisième cas : cours en ligne

Le recrutement des étudiants pour la version en ligne s'est effectué via le babillard du site Internet de l'UTA de l'UdeS et par l'envoi d'un courriel d'information aux membres de six des 29 antennes. Le nombre maximal d'étudiants a été fixé à 15, seuil recommandé par un technopédagogue de l'UdeS pour un premier cours en ligne avec des segments participatifs et interactifs, mais la direction de l'UTA en a accepté davantage. Après une semaine de recrutement, 19 personnes s'étaient inscrites. Avant la première séance, les étudiants devaient activer leur adresse électronique de l'UdeS, effectuer par eux-mêmes un test de connexion avec le logiciel Adobe Connect à l'aide de la documentation fournie, puis effectuer un test de connexion avec la personne formatrice. Quatorze personnes ont participé à la première séance de cours. Des cinq personnes qui se sont désinscrites avant la première séance, une seule s'était rendue à l'étape du test de connexion avec la personne formatrice. Enfin, trois des 14 étudiants (21 %) ayant participé à au moins une des huit séances avaient déjà suivi un cours en ligne.

Le contenu de la version en ligne était le même qu'en présentiel et les stratégies pédagogiques étaient similaires lorsqu'applicables. Les séances se déroulaient de façon synchrone avec le logiciel Adobe Connect et les étudiants en ligne avaient accès, de manière asynchrone, au même site de la plateforme Moodle que les étudiants du cours en présentiel amélioré (cas 2). Les étudiants de la version en ligne disposaient toutefois de deux outils supplémentaires de Moodle par rapport à ceux en présentiel amélioré, soit l'accès à Adobe Connect et aux enregistrements des séances en ligne.

Un casque d'écoute avec micro était exigé et l'activation de la webcam était suggérée. Le logiciel Adobe Connect permettait à chaque étudiant en ligne de voir à l'écran toutes les personnes dont la webcam était ouverte, l'espace de clavardage et les documents partagés par le formateur (présentation PowerPoint, tableau blanc, enregistrements vidéo, etc.). La personne formatrice pouvait soumettre des quiz écrits en simultané à ses étudiants et diffuser tous les résultats sous forme de texte ou de pourcentage, selon le type de question. À l'aide d'hyperliens, le formateur pouvait ouvrir à distance des onglets Internet sur chaque ordinateur, tablette ou téléphone intelligent de ses étudiants. Le formateur avait aussi la possibilité de contrôler l'ouverture ou la fermeture des microphones des étudiants.

LES MÉTHODES DE COLLECTE ET D'ANALYSE

Afin de répondre aux trois principales questions de recherche, des données ont été colligées à l'aide de trois méthodes principales : l'observation, l'examen de documents et, surtout, le questionnaire. Deux types d'observation ont été utilisés : la participation observante et l'observation électronique. La participation observante consiste dans notre contexte « en une observation menée par un enseignant au sein de sa propre pratique d'enseignement » (de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 167). Gagnon (2011, p. 60) rapporte que cette technique peut poser certains problèmes d'éthique et de biais d'analyse. Afin de respecter les normes éthiques, la direction de l'UTA de l'UdeS a examiné et approuvé le protocole de recherche, les étudiants ont été informés dès la première séance que le cours faisait l'objet d'une recherche et les étudiants sont nommés dans cet article par des pseudonymes. En vue de contrer d'éventuels biais d'analyse, les données d'observation ont été triangulées⁶ avec d'autres sources. Les données issues de la participation observante, au même titre que les réflexions du formateur en lien avec le cours, ont été consignées durant la formation dans des notes de terrain. Quant aux observations électroniques des enregistrements des séances en ligne (cas 3), elles se sont déroulées après la session afin de valider certaines perceptions des étudiants et de quantifier leur utilisation de la webcam.

Divers documents manuscrits, imprimés et électroniques ont été examinés en vue de répondre aux questions de recherche. Certains types de document ont été utilisés dans les trois cas, comme le plan de cours, la liste des présences et le matériel d'enseignement, tandis que d'autres sources documentaires se rapportaient uniquement aux deuxième et troisième cas, comme les messages du forum, le clavardage ainsi que les courriels échangés entre la personne formatrice et les étudiants. Les présences ont été consignées chaque semaine par la représentante de classe dans le cours en présentiel et cette dernière, une semaine après la dernière séance, a remis au chercheur la liste anonymisée des présences. Dans le cours en ligne, les présences ont été notées hebdomadairement par le formateur.

Stake (1995, p. 12) précise que les méthodes de collecte de données des études de cas devraient idéalement être non interventionnistes en se contentant de l'observation et de l'examen de documents. Toutefois, il reconnaît, comme les autres spécialistes de l'étude de cas en éducation Robert K. Yin et Sharan B. Merriam, l'utilité de l'entrevue (Yazan, 2015, p. 142-143). Or, dans la présente recherche, des biais dus à la désirabilité sociale auraient pu être provoqués si le chercheur-formateur avait interviewé les étudiants aux fins de la présente recherche. En remplacement des entrevues, des questionnaires comprenant une forte proportion de questions à développement ont été envoyés aux étudiants et, afin

⁶ La triangulation « consiste à vérifier systématiquement si l'information recueillie d'une source est corroborée par d'autres sources » (Gagnon, 2011, p. 60).

d'atténuer les biais causés par la désirabilité sociale, les participants ont été informés que leurs réponses seraient automatiquement anonymisées.

Les questionnaires : contenu et distribution

Les questionnaires d'évaluation du cours ont été préparés avec le logiciel SurveyMonkey et ont été transmis aux étudiants deux semaines après la dernière séance. Les hyperliens pour répondre aux questionnaires ont été envoyés électroniquement aux étudiants en présentiel et présentiel amélioré par la représentante de classe tandis que la coordonnatrice de l'UTA de l'UdeS s'est chargée de les faire parvenir aux étudiants de la version en ligne.

Tous les étudiants ont été invités à répondre à un questionnaire comportant neuf questions (deux fermées et sept ouvertes) sur l'appréciation générale du cours, les objectifs des étudiants et leurs atteintes, les stratégies pédagogiques appréciées, la structure du cours, l'utilité des apprentissages en dehors du cours, l'interaction entre les étudiants, la motivation, les causes des absences et tout autre commentaire. Un questionnaire supplémentaire de quatre questions (trois fermées et une ouverte) sur Moodle était destiné aux étudiants des versions en présentiel amélioré et en ligne afin de vérifier leur appréciation du site du cours sur cette plateforme, leur utilisation de ses outils, l'aide demandée pour le premier accès à cette plateforme et tout autre commentaire. Les étudiants de la version en ligne ont reçu un troisième questionnaire de six questions (deux fermées et quatre ouvertes) portant sur la formation en ligne, ou plus spécifiquement sur l'utilisation des outils d'Adobe Connect, les difficultés techniques rencontrées, les compétences technologiques des étudiants, les avantages et les inconvénients de la formation à distance, leur recommandation de suivre un cours en ligne et tout autre commentaire. Les questionnaires se trouvent en annexe 1. Le tableau 2 montre la proportion des étudiants de chaque cas ayant complété les questionnaires.

Tableau 2. Taux de complétion des trois questionnaires par les étudiants ayant participé à au moins une séance

| Questionnaires | Cas 1 (présentiel) | Cas 2 (présentiel amélioré) | Cas 3 (en ligne) |
|--|---------------------------------|--------------------------------|---------------------|
| 1 (général) | 59 % (n=19) | 25 % (n=2) | 64 % (n=9) |
| 2 (utilisation de Moodle) | Ne s'applique pas (n. s. p.) | 13 % (n=1) | 57 % (n=8) |
| 3 (formation en ligne avec Adobe Connect) | N. s. p. | N. s. p. | 57 % (n=8) |

Dans cet article, les répondants sont désignés par des codes qui réfèrent au dispositif de formation et à la nature des questionnaires. Ainsi, la lettre P renvoie aux étudiants de la version en présentiel (comme P7). Les répondants en présentiel amélioré sont représentés

par les lettres PA (comme PA2) ou PA.Moodle (comme PA.Moodle1), selon la référence au questionnaire général ou à celui sur Moodle. Pour les répondants de la version en ligne, la provenance des informations — soit le questionnaire général, celui sur Moodle ou celui sur Adobe Connect — détermine également la façon de les désigner : L, L.Moodle ou L.Adobe. Ce procédé ne permet pas de savoir si L1 représente le même étudiant que L.Moodle1 et L.Adobe1. L'emploi du genre masculin a été uniformisé pour désigner les répondantes et les répondants, sauf dans les cas où la grammaire des citations reproduites indique clairement que les propos proviennent d'une femme.

Les méthodes d'analyse : analyse de contenu et distribution de fréquences

Deux méthodes d'analyse principales ont été utilisées : l'analyse de contenu et la distribution de fréquences. Les réponses des étudiants aux questions à développement, les notes de terrain du formateur (contenant ses réflexions et les traces de sa participation observante) ainsi que les messages des courriels, du forum de discussion et du clavardage ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Plus spécifiquement, chaque unité de sens (c'est-à-dire chaque segment de texte correspondant généralement à une phrase partielle ou complète et qui comprend un sens particulier) a été classée selon un système catégoriel de thèmes provenant du relevé de littérature (comme les objectifs des étudiants, la motivation, l'interaction, les stratégies pédagogiques et les compétences technologiques) ou de thèmes qui ont émergé au cours de l'analyse (comme l'appréciation du formateur, le contenu du cours, l'utilisation du casque d'écoute avec micro et les normes éthiques liées à l'enregistrement du cours). Dans la plupart des cas, les unités de sens ont été reclassées dans des sous-catégories après une première analyse des thèmes principaux. Pour le thème *retombées des apprentissages*, par exemple, chaque unité de sens a été réattribuée à l'une des quatre sous-catégories de retombées suivantes : *cognitives*, *sociales*, *culturelles* ou *pas jusqu'à présent*. Ce classement catégoriel des unités de sens a servi, pour chacun des thèmes, à déceler les points communs et les divergences à l'intérieur d'un cas et entre les cas.

Certaines réponses aux questionnaires, comme celles provenant des échelles de Likert, ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives, ou plus précisément d'une distribution de fréquences (Fortin et Gagnon, 2016, p. 388-393). Les résultats de certains thèmes de l'analyse de contenu ont également fait l'objet d'une distribution de fréquences. Pour le thème *motivation*, par exemple, chaque répondant a été associé à une seule unité de sens et chaque unité a été classée dans une des sous-catégories mutuellement exclusives (ce qui signifie que chaque individu n'a pu être inclus que dans une sous-catégorie). Le nombre d'individus compris dans chaque sous-catégorie a permis d'effectuer une distribution de fréquences présentée sous forme de tableau.

RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE ET LIMITES

Les trois prochaines sous-sections de cet article tentent de répondre aux trois principales questions de recherche en s'appuyant sur les résultats décrits de façon détaillée dans la deuxième annexe et en comparant nos conclusions à celles d'autres études. Bien que les résultats obtenus puissent être transférables dans des contextes similaires, certaines limites de notre étude doivent être prises en compte, comme la petite taille de l'échantillon. De plus, malgré de nombreuses précautions prises par le chercheur, certains biais involontaires ont pu émaner de la recherche à cause de la double position de formateur et de chercheur. Quant aux questionnaires, ils ont été transmis de façon uniquement électronique, ce qui désavantage les étudiants en présentiel qui ont un accès limité à Internet ou qui ne possèdent pas de courriel. Enfin, les adultes âgés (comme ceux de notre étude) représentent un groupe hétérogène (Lemieux, 1992, p. 109), ce qui peut freiner la transférabilité des résultats de toute recherche portant sur eux.

Réponse à la question n° 1 : Comment une formation de l'Université du troisième âge (UTA) répond-elle aux attentes des étudiants de 50 ans et plus ?

Les UTA essaient généralement de mesurer les attentes des étudiants envers leur offre de formation à l'aide de sondages généraux envoyés à toute leur clientèle et de vérifier la satisfaction des étudiants avec un questionnaire (comprenant une majorité de questions fermées et ne faisant pas l'objet d'une analyse détaillée) après chacune des formations. Afin d'analyser en profondeur les attentes et la satisfaction des étudiants envers une formation non diplômante destinée à des adultes âgés, notre étude de cas multiples avec trois dispositifs de formation (présentiel, présentiel amélioré et en ligne) a, pour sa part, employé une variété de méthodes de collecte de données (questionnaires avec une majorité de questions ouvertes, participation observante, observations électroniques, examen de documents).

Les résultats montrent que les étudiants de l'UTA poursuivent des objectifs cognitifs (plus spécifiquement d'ordre disciplinaire général), que la qualité des interactions entre les étudiants n'est pas un facteur prédictif de la satisfaction de la formation mais qu'elle influencerait probablement la motivation, que les apprenants s'attendent à recevoir une première séance avec un contenu disciplinaire, qu'ils apprécient la diversité des méthodes pédagogiques et qu'ils accordent de l'importance à la personnalité du formateur (en particulier à son dynamisme).

Une des originalités de notre recherche était de mesurer les attentes déclarées par les étudiants lors de la première séance et de les comparer aux objectifs initiaux énoncés de façon rétrospective à l'aide d'un questionnaire envoyé deux semaines après la fin de la formation. L'analyse comparative a permis de constater que le moment de la collecte des données influence les résultats et qu'une collecte de nature rétrospective tend à rendre les

objectifs plus généraux. Alors que les questionnaires rapportent des objectifs généraux disciplinaires dans une grande majorité des cas, les objectifs étaient davantage diversifiés lorsque mentionnés au premier cours, avec plusieurs objectifs disciplinaires spécifiques et même un d'ordre social. Notre analyse révèle également que les répondants qui n'ont pas totalement atteints leur objectif visaient tous des objectifs spécifiques. Les personnes formatrices devraient ainsi porter une attention particulière aux objectifs spécifiques des étudiants.

Les deux collectes de données sur les objectifs des étudiants concordent avec plusieurs sondages ou études qui montrent que les adultes âgés participant à des formations poursuivent des objectifs davantage d'ordre cognitif (Aubin, 2014, p. 65 ; Boulton-Lewis et Buys, 2015, p. 764 ; Boulton-Lewis, Buys et Lovie-Kitchin, 2006, p. 276 ; Dessaint et Boisvert, 1991 ; Kim et Merriam, 2004, p. 448 ; Lin et Sandmann, 2012, p. 214) et contredisent d'autres études stipulant que la socialisation serait plus importante pour les étudiants de l'UTA que les apprentissages (Bjursell, 2019, p. 228 ; Ricardo et Porcarelli, 2019, p. 258). De façon encore plus précise, en concordance avec l'enquête de McNair (2012, p. 32), les deux collectes de données montrent que les étudiants s'inscrivent à une formation parce que le sujet les intéresse et non pour l'objectif général d'apprendre. L'offre de formation des UTA devrait ainsi couvrir plusieurs sujets différents afin de satisfaire les intérêts de sa clientèle. Toutefois, cette offre ne devrait pas s'en tenir qu'aux intérêts de la majorité des étudiants, sinon la présente formation qui a été suivie par 54 étudiants n'auraient pas eu lieu car la musique ne figure pas parmi la liste des 24 intérêts principaux des 418 adultes âgés du Nouveau-Brunswick interrogés à l'égard de la formation continue (Dupuis-Blanchard, Thériault et Mazerolle, 2016, p. 427). Les sujets de formation les plus convoités dans cette étude concernent l'informatique, le jardinage, la gestion du stress, la nutrition et la santé, les médecines douces, les activités physiques et les exercices de conditionnement physique (Dupuis-Blanchard, Thériault et Mazerolle, 2016, p. 426).

L'analyse des objectifs des étudiants et des retombées de la formation suggère que les personnes formatrices ne devraient pas uniquement répondre aux attentes de leurs étudiants, mais viser leur dépassement. Alors que les objectifs des étudiants étaient essentiellement disciplinaires (sauf exceptions) dans notre étude, certains ont perçu des retombées bénéfiques inattendues d'ordres social et culturel. L'enquête de McNair (2012, p. 8) menée auprès de 4 601 Britanniques de 50 ans et plus a d'ailleurs montré que plusieurs bénéfices rapportés par les étudiants ne concordent pas avec les raisons pour lesquelles ils se sont inscrits à une formation.

En concordance avec les conclusions de Kuo, Walker, Belland et Schroder (2013, p. 33) et de Kuo, Walker, Schroder et Belland (2014, p. 43), nos résultats suggèrent que l'interaction entre les étudiants âgés ne constitue pas un facteur prédisant l'appréciation d'une formation. En effet, les étudiants en ligne (cas 3) ont davantage apprécié la formation que ceux en présentiel (cas 1) même si la qualité des interactions entre pairs en ligne était

nettement moindre que celle en présentiel — 80 % (n=12) des répondants en présentiel (cas 1) ont perçu une interaction entre les étudiants à valence positive et, à l’opposé, une valence négative des interactions a été notée chez 71 % (n=5) des répondants en ligne (cas 3).

Toutefois, la qualité des interactions entre les étudiants pourrait contribuer à accroître la motivation des étudiants âgés durant la session car les sept répondants qui ont perçu une augmentation de leur motivation ont tous jugé positivement leur interaction avec leurs pairs et l’évaluation de trois d’entre eux est particulièrement élevée, l’interaction étant qualifiée de « très dynamique », « riche » ou « très agréable ». La hausse de la motivation, possiblement attribuable à la richesse des interactions entre les pairs, s’ajoute à la liste des bénéfiques de ce type d’interaction relatés dans les études avec des étudiants postsecondaires (Hrastinski, 2009, p. 79). Quant au seul répondant à avoir déclaré une baisse de motivation, il a qualifié de « médiocre » son interaction avec les autres étudiants, ce qui suggère encore une fois une corrélation positive entre la motivation et la qualité de l’interaction entre pairs.

L’analyse de contenu des questionnaires montre également que les étudiants s’attendent à une première séance formée majoritairement de contenu disciplinaire. Étant donné que les objectifs des étudiants sont pour la plupart d’ordre cognitif disciplinaire, et en tenant compte des commentaires critiques de certains répondants concernant la proportion élevée du premier cours accordée au contenu non disciplinaire, la majeure partie de la première séance d’une formation à l’UTA devrait être consacrée à l’acquisition ou la réactivation de connaissances ou le développement de compétences liées à la matière, tandis que la présentation formelle de la personne formatrice, des étudiants, du plan de cours, de la nétiquette (dans le cas d’un cours en ligne) et des autres détails organisationnels devraient occuper une courte partie de cette première rencontre.

Au sujet des méthodes d’enseignement, des études en privilégient certaines pour les formations destinées aux adultes âgés. Truluck et Courtenay (1999, p. 233), par exemple, suggèrent d’adapter les méthodes d’enseignement selon l’âge des étudiants car les personnes de 55 à 65 ans préfèrent apprendre de façon active, tandis que celles de 66 à 74 ans aiment davantage observer et écouter, et que celles de 75 ans et plus privilégient l’apprentissage par l’observation, l’écoute et la réflexion. Selon Taylor et Rose (2005, p. 3-4), les personnes formatrices devraient favoriser l’interaction entre les pairs, offrir des instructions visuelles claires et explicites, et privilégier des petits groupes d’âges similaires. Les recherches de Delahaye et Ehrich (2008, p. 657, 659) révèlent que les adultes âgés apprécient les apprentissages passifs, de même que ceux provenant des activités actives et basées sur la découverte. Dans son étude auprès de 1 265 étudiants de l’UTA de l’UdeS, Proulx (2007, p. 152) recommande de « favoriser l’utilisation plus variée de formules pédagogiques qui favorisent la participation, en l’occurrence le séminaire et l’atelier ou groupe de travail, dans les antennes où les bénévoles ainsi que les hommes sont proportionnellement plus nombreux et les étudiantes et étudiants plus scolarisés ». À

l'instar des études précédemment mentionnées, nos résultats témoignent de l'appréciation des étudiants envers un éventail de méthodes d'enseignement et d'apprentissage passives et actives, participatives ou non. Toutefois, l'analyse de contenu des questionnaires et la participation observante suggèrent que ce que les apprenants âgés affectionnent plus particulièrement est la variété des méthodes utilisées, appuyant ainsi la recommandation de Bjursell (2019, p. 216) d'utiliser une variété de méthodes d'enseignement.

Le rôle clé de la personne-formatrice et l'importance de sa personnalité, en particulier de son dynamisme, se perçoivent dans l'analyse de contenu des questionnaires et dans certaines statistiques descriptives, comme la proportion élevée d'étudiants du cas 3 (55 %) qui se sont inscrits au cours en ligne de la personne formatrice à la session suivante. Ces résultats concordent avec les conclusions de l'enquête multiperspective de Duguay et Bryan (2008) menée auprès de 36 étudiants âgés de 65 à 88 ans et révélant que les étudiants choisissent de préférence des formateurs « enthousiastes, intéressants, savants, compréhensibles et quand ils les ont trouvés, ils continuent à participer à leurs cours sans arrêt » (p. 1081). Creech et Hallam (2015, p. 14) ajoutent que les qualités interpersonnelles, les stratégies d'enseignement, les talents et les savoirs du facilitateur sont, dans certains cas, perçus par les adultes âgés comme étant plus importants que le contenu ou les activités.

En résumé, pour répondre aux attentes des étudiants âgés, notre recherche suggère :

- 1) que l'offre de formation des UTA soit diversifiée et qu'elle ne tienne pas seulement compte des intérêts de la majorité de la clientèle ;
- 2) que l'interaction entre les étudiants soit favorisée ;
- 3) que les activités brise-glace ainsi que la présentation de la personne formatrice et du plan de cours lors de la première séance soient brèves ;
- 4) que les UTA offrent des formations à leurs enseignants en vue de connaître, d'expérimenter et d'intégrer une diversité de méthodes pédagogiques et ;
- 5) que les UTA s'intéressent à la personnalité de ses formateurs en privilégiant les personnes dynamiques.

Réponse à la question n° 2 : Est-ce que le présentiel amélioré est une approche à privilégier à l'UTA ?

Avant la pandémie de COVID-19, la plupart des cours des UTA se déroulaient en présentiel et quelques cours en ligne en mode asynchrone étaient offerts par des UTA anglophones. À notre connaissance, aucun article ne porte sur l'évaluation d'une approche hybride à l'UTA, consistant à offrir des séances en présentiel ainsi que des compléments asynchrones en ligne. Le deuxième but de la présente étude était de déterminer le potentiel de cette approche, nommée « présentiel amélioré », et d'en recommander ou non son utilisation par les UTA.

L'analyse des données de la présente étude montre que le présentiel amélioré a suscité un vif enthousiasme après de certains étudiants, mais qu'il répond aux attentes d'une minorité d'adultes âgés suivant un cours en présentiel à l'UTA, et que la partie asynchrone (celle qui est ici complémentaire à la présence physique) pourrait être remplacée uniquement par des courriels, sans utiliser de plateforme numérique.

L'enthousiasme des répondants en présentiel amélioré est perceptible dans l'évaluation de la structure du cours, l'appréciation globale du cours, l'appréciation de la plateforme numérique Moodle, la motivation des étudiants et les interactions avec leurs pairs. La participation observante a également permis de constater l'enthousiasme envers cette approche de la part de certains étudiants qui apportaient leur tablette électronique durant les séances. Toutefois, seulement 10 % (n=4) des 40 étudiants ayant participé à au moins une séance en présentiel ont accédé régulièrement (c'est-à-dire environ une fois par semaine) à Moodle. Un autre 10 % (n=4) a accédé une seule fois à Moodle durant la session, ce qui laisse supposer que ce complément de cours ne répondait pas à leurs attentes. De plus, aucun étudiant en présentiel amélioré n'a participé au forum de discussion, ce qui confirme la sous-utilisation des instruments de communication asynchrones des plateformes d'apprentissage (comme Moodle) dénoncée par Audran (2019, p. 130), et ce qui suppose que les éventuels besoins d'interaction sociale auraient été comblés par les séances en présentiel. L'utilisation autodéclarée des outils de Moodle en contexte de présentiel amélioré concerne uniquement la consultation du plan de cours, des notes de cours et des articles, soit des documents qui auraient simplement pu être transmis par courriel. En considérant le grand enthousiasme de certains étudiants et la faible proportion d'utilisateurs, la personne formatrice qui désire expérimenter le présentiel amélioré doit amorcer une réflexion préalable concernant sa motivation, les gains éducatifs et la charge de travail additionnelle destinée à une minorité d'étudiants.

Si une personne formatrice ou une UTA décide de présenter une formation en présentiel amélioré, une attention particulière au contenu et aux facilitateurs d'accès devrait être prise en compte afin que le complément asynchrone soit utile au plus grand nombre d'étudiants possible. Étant donné que les étudiants de notre étude ont apprécié les quiz durant les séances afin de valider les connaissances acquises, la personne formatrice pourrait intégrer des quiz ou d'autres exercices de ce type dans la plateforme d'apprentissage en ligne (Moodle). Elle pourrait également être proactive dans le forum de discussion en tenant des conservations ou des débats chaque semaine. Pour rendre la plateforme numérique plus accessible aux étudiants, la personne formatrice ou l'UTA pourrait offrir un atelier sur l'utilisation de cette dernière, comme le suggère P16. Étant donné que les étudiants préfèrent recevoir une première séance avec un contenu disciplinaire, cette formation pratique optionnelle devrait être offerte en dehors des heures du cours principal.

Réponse à la question n° 3 : Est-ce que l'offre d'une formation en ligne est pertinente à l'UTA ?

La hausse de l'utilisation des TIC par les adultes âgés depuis le début du 21^e siècle suppose un potentiel de clientèle de plus en plus grand pour les formations en ligne. Au Québec, 60 % des personnes de 65 ans et plus étaient connectées à Internet en 2014 et ce taux s'élevait à 81 % en 2019 (CEFRIO, 2019, p. 6). Quarante-sept pourcent des adultes âgés québécois utilisaient Internet plusieurs fois par jour en 2019 (CEFRIO, 2019, p. 7). Internet offre aux adultes âgés de multiples manières d'apprendre : de façon informelle⁷ avec les réseaux sociaux, de façon non formelle en cherchant une information à l'aide d'un moteur de recherche ou de façon formelle en suivant une formation en ligne diplômante ou non. Les UTA exploitent habituellement le créneau des formations non diplômantes, mais avant la pandémie de COVID-19, elles étaient peu présentes en ligne, voire quasi inexistantes en milieu francophone, et elles font rarement l'objet d'études. Le troisième but de notre recherche visait ainsi à effectuer une analyse comparative d'une formation présentée en trois dispositifs (présentiel, présentiel amélioré et complètement en ligne) et, de façon plus large, à déterminer la pertinence de la formation en ligne dans une UTA.

Notre analyse des taux de satisfaction et d'assiduité des étudiants en ligne, de leur motivation, de leur perception concernant leurs compétences technologiques et de leurs recommandations révèle que la formation en ligne offre un fort potentiel pour les UTA et notre étude atteste le succès du cours en ligne « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux ». Le taux de satisfaction du cours, par exemple, est supérieur dans la version en ligne à celui de la formule en présentiel (voir l'illustration 1 de l'annexe 2).

Les taux d'assiduité à la huitième séance et de présence à toutes les séances sont similaires pour les étudiants en ligne et pour ceux qui ont suivi les séances en présentiel, ce qui suggère que le dispositif de formation n'influence pas le taux d'assiduité aux séances de cours de l'UTA. En comptabilisant les visionnements d'enregistrements des cours durant lesquels les étudiants en ligne étaient absents, le taux d'assiduité en ligne serait probablement nettement supérieur à celui en présentiel étant donné que 63 % (n=5) des répondants de la formation en ligne ont déclaré avoir visionné un ou des enregistrements du cours.

La motivation des répondants de la version en ligne est restée généralement stable au cours de la session et elle peut être qualifiée de « bonne » ou « élevée ». Les difficultés techniques, qui se sont produites pour la plupart durant les premiers cours, ne semblent pas

7 L'apprentissage informel est non intentionnel de la part de l'apprenant ; l'apprentissage formel est intentionnel et dispensé dans un contexte d'activité d'apprentissage ; l'apprentissage non formel est intentionnel et intervient dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [Cedefop], 2020).

avoir affecté la motivation des étudiants. De plus, le lieu d'apprentissage a sûrement contribué à la motivation des étudiants car l'opportunité de suivre le cours dans le confort du domicile compte parmi un des deux avantages de la formation à distance les plus évoqués par les répondants.

La formation a été complétée par des étudiants ayant tout autant des compétences technologiques initiales faibles que moyennes ou élevées, ce qui indique que la formation en ligne est accessible même aux personnes qui ne se sentent pas compétentes dans le domaine des technologies. Les trois répondants avec des compétences technologiques initiales nulles ou faibles ont tous apprécié le cours en ligne, ce qui s'oppose aux études de Kuo, Walker, Belland et Schroder (2013, p. 33) et de Kuo, Walker, Schroder et Belland (2014, p. 44), dans lesquelles une corrélation positive a été perçue entre l'auto-efficacité avec Internet et la satisfaction des étudiants à l'égard de leur formation.

La pertinence de la formation en ligne est également révélée par la recommandation de tous les répondants en ligne (n=8) à leur entourage de suivre un cours en ligne à l'UTA de l'UdeS. Cinquante-cinq pourcent (n=6) des étudiants présents à la huitième séance en ligne se sont d'ailleurs inscrits à l'unique cours en ligne offert par l'UTA de l'UdeS la session suivante (hiver 2020). De plus, les 50 cours ou conférences offerts en ligne par l'UTA de l'UdeS à l'hiver 2021 (durant la période de confinement due à la pandémie de COVID-19) ont généré 5 000 inscriptions, confirmant la pertinence de la formation en ligne pour les adultes âgés (Université de Sherbrooke, 2021).

Les UTA qui souhaitent s'engager dans la formation en ligne doivent porter une attention accrue à trois éléments : la perception des étudiants qui n'ont jamais participé à un cours en ligne, la formation technopédagogique des personnes formatrices et la résolution des problèmes techniques. En lien avec le premier élément, une campagne de sensibilisation pourrait être organisée afin que les étudiants perçoivent l'offre de cours en ligne de façon complémentaire (et non concurrentielle) à la programmation en présentiel. Les avantages de la formation en ligne mentionnés plus haut pourraient être intégrés dans cette campagne. Des journées d'expérimentation pourraient également être organisées afin que les étudiants testent et démystifient le dispositif d'apprentissage à distance avec des personnes qualifiées. Ces journées répondraient aux besoins du quart des 4 601 répondants de 50 ans et plus de l'enquête de McNair (2012, p. 30) qui mentionnent avoir besoin de support en vue d'amorcer des apprentissages en ligne, particulièrement sur la manière d'apprendre en ligne.

Le deuxième élément de réflexion et d'action concerne la formation technopédagogique des personnes formatrices. Cette formation est essentielle afin que les personnes formatrices comprennent le potentiel et les limites techniques et pédagogiques des outils numériques à leur disposition et pour qu'elles les exploitent pleinement à l'intérieur des balises de leur établissement. Une formation technopédagogique plus complète aurait

permis à la personne formatrice de notre étude de comprendre que la division du groupe en équipes avec Adobe Connect est possible.

Le troisième élément se rapporte au soutien technique des étudiants et des personnes formatrices avant et pendant la session. Notre recherche révèle l'importance d'une documentation explicite envoyée avant la session afin d'expliquer aux étudiants les procédures de connexion à la plateforme, au logiciel ou à l'application. Des instructions et des captures d'écran distinctes devraient être assignées à chaque type d'appareil : ordinateur, tablette ou téléphone portable. Une séance de test de quelques minutes avec chaque étudiant et la personne formatrice ou une autre personne qualifiée avant la première séance permet également de résoudre de nombreux problèmes techniques et d'assurer un meilleur déroulement de la première séance. Durant les séances de cours, il est conseillé que les étudiants puissent s'adresser à une personne autre que le formateur — soit un technicien externe ou, comme le suggèrent Swindell et Thompson (2000, p. 6) un bénévole qualifié en cas de difficulté technique — afin que la personne formatrice puisse se concentrer sur les activités éducatives. La personne formatrice devrait aussi pouvoir contacter rapidement une personne compétente pendant ou entre les séances de cours afin de régler des problèmes techniques concernant notamment le partage de documents sonores.

CONCLUSION

Notre recherche, menée selon une perspective gérontagogique avec une étude de cas multiples regroupant 54 adultes de l'UTA de l'UdeS, aura permis de décrire, de comparer et d'évaluer une formation non diplômante, sans lien avec le marché du travail, destinée aux adultes âgés et présentée en trois dispositifs différents (présentiel, présentiel amélioré et en ligne ou, plus précisément, en mode synchrone avec un contenu complémentaire asynchrone). Les analyses de contenu et les distributions de fréquences des données collectées de multiples façons (questionnaires, observations et examen de documents) ont révélé que les étudiants possèdent pour la plupart des objectifs disciplinaires généraux, qu'ils s'attendent à recevoir une première séance avec une proportion importante de contenu disciplinaire, qu'ils apprécient la diversité des méthodes pédagogiques, qu'ils accordent de l'importance à la personnalité du formateur (en particulier à son dynamisme) et que la qualité de l'interaction entre les étudiants n'affecte pas l'appréciation du cours, mais qu'elle influence probablement la motivation.

De plus, notre recherche a montré que le dispositif en présentiel amélioré a soulevé un vif enthousiasme envers quelques étudiants, mais qu'il ne semble pas répondre aux besoins d'une majorité d'étudiants. La partie asynchrone de la version en présentiel améliorée pourrait être remplacée par l'envoi des notes de cours et de documents complémentaires par courriel. Cette alternative éviterait à la personne formatrice une charge de travail additionnelle créée par la planification, la réalisation et le suivi d'un site de cours sur une

plateforme numérique. Du côté des étudiants, la réception des documents par courriel éviterait les éventuels problèmes d'accès à la plateforme et l'obligation d'organiser une courte séance de formation sur ce médium. D'autres recherches sont toutefois nécessaires afin d'effectuer une analyse comparative de cours utilisant un dispositif en présentiel amélioré avec une plateforme numérique et des cours en présentiel dont le matériel complémentaire est envoyé par courriel.

Notre recherche a finalement montré que la version en ligne du cours à l'étude a été davantage appréciée que le format en présentiel. Par conséquent, même si l'apprentissage en ligne n'est pas approprié pour tous les étudiants (Kauffman, 2015), les UTA auraient avantage à offrir des cours en ligne, en complément à leur programmation en présentiel. Cette offre de formation en ligne devrait comprendre un accompagnement technopédagogique des personnes formatrices et d'un soutien technique pour les étudiants et les personnes formatrices.

Remerciements

Nous tenons ici à remercier le Fonds Roger-Bernier, les nombreuses personnes qui ont commenté les versions précédentes de l'article et les étudiants qui ont suivi le cours « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux ».

Références bibliographiques

- Andran, J. (2019). L'interaction formative, un processus indispensable en e-formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 121-141). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Aubin, N. (2014). *La gérontagogie et la question de l'apprentissage au troisième âge définie par des personnes âgées francophones : le cas de l'Ontario* [thèse de doctorat inédite, Université Laurentienne, Sudbury, Canada].
- Aubin, N. et Michaud, J. (2009). *Apprentissage au troisième âge : recherche sur les besoins et les intérêts d'apprentissage des personnes âgées francophones de l'Ontario*. Sudbury : Institut franco-ontarien.
- Boulanger, D., Albert, I. et Marsico, G. (2020). Gerontagogy toward intergenerationality: Dialogical learning between children and elders. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 54 (2), 269-285.
- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly: Why, how, what. *Educational Gerontology*, 36 (3), 213-228.
- Boulton-Lewis, G. M. et Buys, L. (2015). Learning choices, older Australians and active ageing. *Educational Gerontology*, 41 (11), 757-766.
- Boulton-Lewis, G. M., Buys, L. et Lovie-Kitchin, J. (2006). Learning and active aging. *Educational Gerontology*, 32 (4), 271-282.
- Bjursell, C. (2019). Inclusion in education later in life: Why older adults engage in education activities. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10 (3), 215-230.
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D. et Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research and Practice in Assessment*, 8, 13-25.
- Campbell, J., Gibbs, A., Najafi, H. et Severinski, C. (2014). A comparison of learner intent and behaviour in live and archived MOOCs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (5), 235-262.
- Carré, P. (1980). Gérontologie éducative et psychopédagogie : Spécificité des situations de formation à l'âge de la retraite et unité de l'éducation permanente. *Gérontologie et Société*, 13, 29-39.

- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (2020). *Glossaire : terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation*. <https://europass.cedefop.europa.eu/fr/education-and-training-glossary>
- CEFRIQ (2019). Les aînés connectés au Québec. *NETendances*, 10 (1). https://cefrio.qc.ca/media/2207/netendances-2019_aînés_vf.pdf
- Chamahian, A. (2013). Démarches de formation à la retraite et structures éducatives d'inscription. Le poids de l'âge en question. Dans D. Kern (dir.), *Formation et vieillissement. Apprendre et se former après 50 ans : quels enjeux et quelles pertinences ?* (p. 71-86). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy — Éditions universitaires de Lorraine.
- Creech, A. et Hallam, S. (2015). Critical geragogy: A framework for facilitating older learners in community music. *London Review of Education*, 13 (1), 43-57.
- Conseil consultatif national sur le troisième âge du Canada (1989). *Les défis d'une société vieillissante*. Ottawa : ministère des Approvisionnement et Services Canada.
- Conseil québécois de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser* (Avis au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). Québec : Gouvernement du Québec.
- Delahaye, B. L. et Ehrich, L. C. (2008). Complex learning preferences and strategies of older adults. *Educational Gerontology*, 34 (8), 649-662.
- de Palo, V., Limone, P., Monacis, L., Ceglie, F. et Sinatram M. (2018). Enhancing e-learning in old age. *Australian Journal of Adult Learning*, 58 (1), 88-109.
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 159-176.
- Dessaint, M.-P. et Boisvert, D. (1991). Motivations des personnes de 55 ans et plus à suivre des cours à distance. *Journal of Distance Education*, 6 (2), 25-38.
- Duguay, D. L. et Bryan, B. (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34 (12), 1070-1086.
- Dupuis-Blanchard, S., Thériault, D. et Mazerolle, L. (2016). Université du troisième âge : les besoins en formation continue des personnes âgées francophones au Nouveau-Brunswick. *Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement*, 35 (4), 423-431.

- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Fenouillet, F. (2019). La motivation des adultes en e-formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 287-305). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance : études et recherches*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Formosa, M. (2010). Universities of the third age: A rationale for transformative education in later life. *Journal of Transformative Education*, 8 (3), 197-219.
- Formosa, M. (2012). Critical geragogy: Situating theory in practice. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 63/129 (5), 37-54.
- Formosa, M. (2014). Four decades of universities of the third age: Past, present, future. *Ageing & Society*, 34, 42-66.
- Formosa, M. (2019). Active ageing through lifelong learning: The university of the third age. Dans M. Formosa (dir.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (p. 3-18). Cham, Suisse : Springer.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, S., Papi, C. et Paradis I. (2019, janvier). *De la formation en présentiel à la formation à distance : comment s'y retrouver ?* [communication]. Colloque international Éducation 4.1 ! Distance, médiations des savoirs et des formations, Poitiers, France. <https://education4-1.sciencesconf.org/217200/document>
- Guay, L. (2014). *Rapport final ; projet de cours en ligne à l'UTA ; expérimentation et évaluation d'un dispositif de formation à distance dans le réseau de l'UTA : civilisation romaine durant l'Antiquité*. Document inédit.
- Haeuw, F. (2001). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur*. <https://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/competice9.pdf>
- Hansen, R. J., Talmage, C. A., Thaxton, S. P. et Knopf, R. C. (2020). Enhancing older adult access to lifelong learning institutes through technology-based instruction: A brief report. *Gerontology & Geriatrics Education*, 41 (3), 342-351.

- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52, 78-82.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence : la FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 8 (2), 153-165.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (1), 133-160.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 289-316). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology* 23.
<https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1648>
- Kern, D. (2011). Vieillesse et formation des adultes. *Savoirs*, 26 (2), 11-59.
- Kern, D. (2016). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie*. Paris : L'Harmattan.
- Kern, D. (2018). Research on epistemological models of older adult education: The need of a contradictory discussion. *Educational Gerontology*, 44 (5-6), 338-353.
- Kim, A. M. et Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30 (6), 441-455.
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R. et Schroder, K. E. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14 (1), 16-39.
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E. et Belland, B. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
- Leblanc, S. et Roublot, F. (2007). De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi » : analyse des configurations d'activités. *Distances et savoirs*, 5 (1), 29-52.

- Lemieux, A. et Didier, D. (2011). *Critique sur une conceptualisation et une terminologie erronées de la gérontagogie*. Montréal : Institut Universitaire du Troisième Âge de Montréal. http://www.iutam.uqam.ca/pdf/RepArticle_MadereretSkiba.pdf
- Lemieux, A., Jeanneret, R. et Marc, P. (1992). *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*. Laval : Agence d'Arc.
- Lemieux, A. et Sanchez Martinez, M. (2001). *La gérontagogie : une nouvelle réalité*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Lemieux, A. et Sanchez Martinez, M. (2000). Gerontagogy beyond word: A reality. *Educational Gerontology*, 26 (5), 475-498.
- Lemieux, A., Boutin, G. et Riendeau, J. (2007). Les facultés d'éducation des universités traditionnelles et les universités du troisième âge : un modèle de partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 749-764.
- Lin, Y.-Y. et Sandmann, L. R. (2012, juin). *Toward a New Motivation to Learn Framework for Older Adult Learners* [communication]. Adult Education Research Conference (AERC), Saratoga Springs, NY. <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/30>
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. <http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2013/03/Limite-FAD-Mars-2013.pdf>
- Liyanagunawardena, T., Adams, A. et Williams, S. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14 (3), 202-227.
- McNair, S. (2012). *Older people's learning in 2012: A survey*. Leceister : National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales).
- Percy, K. (2019). "An alternative ageing experience": An account and assessment of the University of the third age in the United Kingdom. Dans M. Formosa (dir.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (p. 33-43). Cham, Suisse : Springer.
- Peterson, D. A. (1976). Educational gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1 (1), 61-73.
- Peterson, D. A. (1980). Who are the educational gerontologists? *Educational Gerontology*, 5 (1), 65-77.

- Pickles, V. (2003). Music and the third age. *Psychology of Music*, 31 (4), 415-423.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Proulx, F. (2007). *Fondements et orientations de l'Université du troisième âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke et facteurs chez ses étudiantes et étudiants selon qu'elles ou ils présentent le besoin ou non de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Ricardo, R. et Porcarelli, A. (2019). Education and socialisation in later life: The case of a university of third age in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10 (3), 247-260.
- Schmidt-Hertha, B., Formosa, M. et Fragoso, A. (2019). Editorial: Active ageing, social inclusion and wellbeing: Benefits of learning in later life. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10 (3), 207-213.
- Sener, J. (2015). *Updated e-learning definitions*.
<https://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/>
- Sitzmann, T. et Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137 (3), 421-442.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres : Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York : Guilford Press.
- Swindell, R. et Thompson, J. (2000, septembre). *Interactive online courses by and for older people* [communication]. 20^e congrès de l'Association internationale des universités du troisième âge, Québec, Canada.
https://www.u3aonline.org.au/sites/default/files/2000_aiuta_quebec_with_jean_0.pdf
- Taylor, T. et Rose, J. (2005, avril). *Bridging the divide: Older learners and new technologies* [communication]. 8^e colloque de l'Australian Vocational Education And Training Research Association (AVETRA), Brisbane, Australie.
https://www.avetra.org.au/data/Conference_2005_pres./45._Terry_Taylor__Josie_Rose.pdf
- The Virtual U3A (2019). *What is vU3A*. <https://vu3a.org/index.php/what-is-vu3a>

- Truluck, J. E. et Courtenay, B. C. (1999). Learning style preferences among older adults. *Educational Gerontology*, 25, 221-236.
- U3A Online (s.d.). *Courses: Independent study courses*.
<https://www.u3aonline.org.au/courses>
- Université de Sherbrooke (s.d.-a). *Effectif étudiant*.
<https://www.usherbrooke.ca/decouvrir/a-propos/udes-en-chiffres/effectif-etudiant/>
- Université de Sherbrooke (s.d.-b). *Université du troisième âge*.
<https://www.usherbrooke.ca/uta/professeurs/>
- Université de Sherbrooke (2019). *Règles relatives aux études à l'Université du troisième âge (UTA)*.
<https://www.usherbrooke.ca/uta/fileadmin/sites/uta/documents/Reglement.pdf>
- Université de Sherbrooke (2021). *L'UTA à distance : quand les mythes déboulent !*
<https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/nouvelles-details/article/44751/>
- Université du Québec à Trois-Rivières (s.d.). *Université du troisième âge : régime pédagogique*.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3576&owa_no_fiche=6&owa_bottin=
- Université Laval (2019). *Université du 3^e âge : étudier à l'UTA*.
<https://uta.ulaval.ca/etudier-a-luta>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20 (2), 134-152.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (p. 1-19). New York : Guilford Press.

ANNEXE 1. QUESTIONNAIRES

Questionnaire général (9 questions)

1. Sur une échelle de 4 (totalement en accord) à 1 (totalement en désaccord), évaluez l'énoncé suivant : J'ai apprécié le cours « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux ».

4 (totalement en accord) ;
3 (partiellement en accord) ;
2 (partiellement en désaccord) ;
1 (totalement en accord).
2. Lorsque vous vous êtes inscrit au cours « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux », quel(s) étai(en)t votre ou vos objectif(s) et l'avez-vous ou les avez-vous atteint(s) ?
3. Quelle(s) stratégie(s) pédagogique(s) avez-vous appréciée(s) ?
4. Sur une échelle de 4 (totalement en accord) à 1 (totalement en désaccord), évaluez l'énoncé suivant : Le cours « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux » était bien structuré.

4 (totalement en accord) ;
3 (partiellement en accord) ;
2 (partiellement en désaccord) ;
1 (totalement en accord).
5. Est-ce que les apprentissages du cours vous ont été utiles en dehors du cours ? Si oui, comment ?
6. Comment décririez-vous votre interaction avec les étudiants ?
7. Décrivez votre degré de motivation avant la première séance de cours, dans le milieu de la session et à la dernière séance.
8. Si vous avez été absent à un ou plusieurs cours, mentionnez s'il s'agissait d'un abandon ou d'une absence ponctuelle et expliquez la ou les raisons.
9. Écrivez tout autre commentaire sur le cours (les points forts, les points à améliorer, vos suggestions, etc.).

Questionnaire supplémentaire sur Moodle (4 questions)

1. Sur une échelle de 4 (totalement en accord) à 1 (totalement en désaccord), évaluez l'énoncé suivant : J'ai apprécié le contenu du site du cours sur Moodle.

4 (totalement en accord) ;
3 (partiellement en accord) ;
2 (partiellement en désaccord) ;
1 (totalement en accord).

2. Quel(s) outil(s) de Moodle avez-vous utilisé(s) ?

Consultation du plan de cours ;
Consultation des notes de cours ;
Consultation d'articles ;
Participation au forum (café Internet) ;
Réponse au « Sondage pour connaître les étudiants » ;
Consultation des adresses électroniques des participants et/ou de l'enseignant ;
Consultation du profil des participants et/ou de l'enseignant ;
Modification de votre profil (ajout d'une photographie de vous, d'un texte vous décrivant, etc.) ;
Visionnement d'une ou de quelques séances de cours enregistré(es) ;
Accès à Adobe Connect (en cliquant sur l'icône) ;
Autre (précisez).

3. À qui avez-vous demandé de l'aide pour accéder la première fois à Moodle ?

À personne ;
À l'enseignant ;
Au service informatique de l'Université de Sherbrooke ;
À un membre de ma famille ;
Autre (précisez)

4. Écrivez tout autre commentaire sur Moodle (les points forts, les points à améliorer, vos suggestions, etc.).

Questionnaire supplémentaire sur le cours en ligne avec Adobe Connect (6 questions)

1. Comment jugiez-vous vos compétences technologiques avant la séance de test avec Adobe Connect et après la dernière semaine de cours ?
2. Si vous avez éprouvé une ou des difficulté(s) technique(s), décrivez-la ou les et expliquez comment elle a ou elles ont été résolues.
3. D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients du format en ligne (en comparaison avec un format en présentiel) du cours « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux » ?
4. Quels outils d'Adobe Connect avez-vous appréciés ?
 - Partage de documents (vidéos) ;
 - Partage d'écran (présentation PowerPoint) ;
 - Partage du tableau blanc ;
 - Partage d'hyperliens (pages Internet qui ouvraient directement dans votre navigateur) ;
 - Sondage (quiz) ;
 - Clavardage ;
 - Activation de la webcam de l'enseignant ;
 - Activation de la webcam des étudiants ;
 - Icône pour lever la main ;
 - Autre (précisez).
5. Recommanderiez-vous à votre entourage de suivre un cours en ligne de l'Université du troisième âge de l'Université de Sherbrooke ?
 - Oui ;
 - Non.
6. Écrivez tout autre commentaire sur Adobe Connect (les points forts, les points à améliorer, vos suggestions, etc.)

ANNEXE 2. PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DES RÉSULTATS

Les résultats sont regroupés par thème. Seuls les thèmes qui ont servi à répondre explicitement aux trois principales questions de recherche ont été retenus.

Une formation appréciée

Tous les répondants aux questionnaires ont apprécié le cours « L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux ». Comme le montre l'illustration 1, les répondants des versions en présentiel amélioré et en ligne ont apprécié davantage le cours que les étudiants en présentiel car 100 % des répondants ayant suivi la formation en présentiel amélioré (n=2) et 88 % (n=7) des répondants de la version en ligne ont indiqué qu'ils étaient totalement d'accord avec l'énoncé « J'ai apprécié le cours "L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux" » tandis que ce taux s'élevait à 68 % (n=13) pour les répondants du format en présentiel.

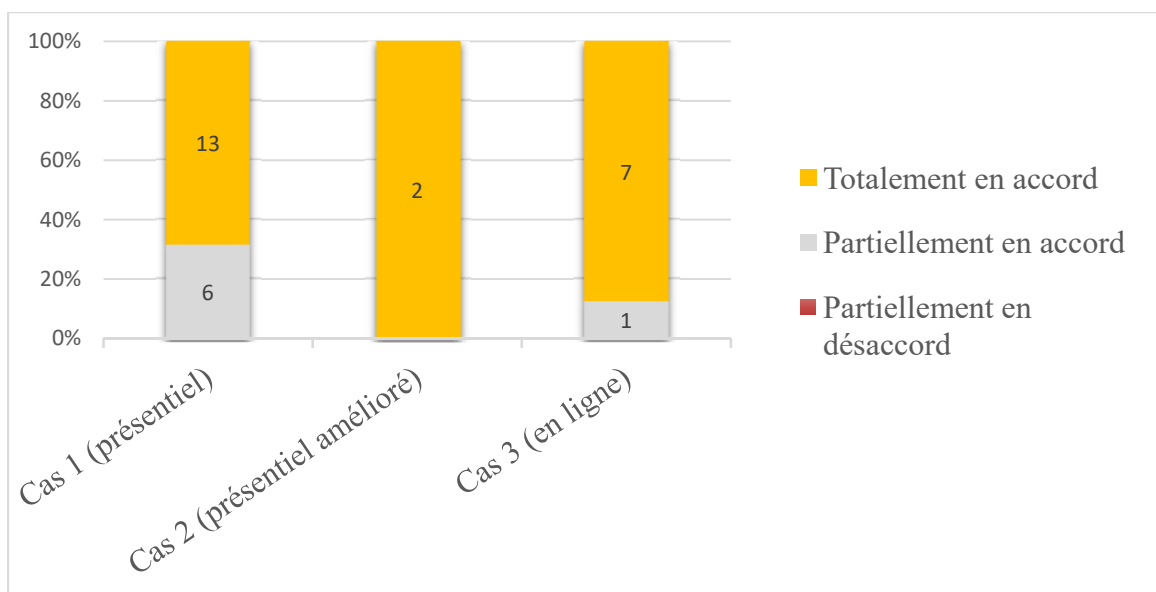


Illustration 1. Réponses à l'énoncé « J'ai apprécié le cours "L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux" » présentées en pourcentages et selon le nombre de répondants

Des objectifs disciplinaires généraux d'apprentissage

La quasi-totalité des répondants aux questionnaires avaient formulé un objectif avant de s'inscrire au cours. Seul le participant P6 a écrit qu'il n'avait « pas vraiment » d'objectif.

Cette personne — qui a assisté aux huit séances — a mentionné que le cours était « trop avancé pour [elle] », mais qu'elle l'a trouvé « très intéressant » et qu'elle était « motivée ».

Tous les objectifs du cours rapportés par les étudiants dans les questionnaires étaient de nature disciplinaire, c'est-à-dire qu'ils étaient reliés au domaine musical, et référaient à la sphère cognitive. La plupart des répondants ont exprimé des objectifs disciplinaires généraux et plusieurs formulations, comme « Apprendre à mieux écouter et apprécier les chefs-d'œuvre musicaux » (P12), reprenaient les termes inclus dans le titre du cours. Quatre étudiants (trois en ligne et un en présentiel) ont énoncé des objectifs spécifiques en utilisant un vocabulaire musical (forme, théorie, genre musicaux) qui ne se trouve pas dans le titre du cours. Le répondant L7, par exemple, a indiqué qu'il souhaitait « comprendre la forme et l'organisation des pièces de musique classique ».

Tous les répondants qui ont formulé des objectifs disciplinaires généraux les ont atteints et un les a même surpassés. Parmi les quatre répondants avec des objectifs disciplinaires particuliers, deux d'entre eux les ont partiellement ou minimalement atteints, un les a pleinement atteints et un dernier (L1) les a surpassés, comme le rapporte cet extrait de réponse :

[...] Mes objectifs en suivant ce cours étaient de raviver mes connaissances de la musique classique, en apprendre plus sur la théorie de la musique et l'histoire. Mes objectifs ont été plus qu'atteints et j'ai les outils pour aller plus loin, en apprendre plus. Personnellement, c'était un rêve de retraite de renouer avec la musique classique et d'avoir plus de connaissances pour l'apprécier ; je croyais devoir le faire seule et voilà que ce merveilleux cours a été offert par l'UTA. (L1)

Les objectifs énoncés oralement lors de la brève présentation de chaque étudiant au début du premier cours ressemblent à ceux rapportés dans les questionnaires, mais plusieurs s'avèrent plus variés et précis. Alors que la plupart des étudiants ont formulé des objectifs généraux disciplinaires cognitifs lors du premier cours, d'autres ont mentionné un objectif général cognitif non disciplinaire (« [s]'occuper l'esprit »), un objectif à portée sociale (mieux connaître l'intérêt principal d'un membre de sa famille), un objectif spécifique non disciplinaire (assouvir sa curiosité concernant l'*intrigant* déroulement d'une formation en ligne à l'UTA) et une variété d'objectifs disciplinaires spécifiques :

- Acquérir des connaissances sur les compositeurs ;
- Connaître le contexte de composition et de création des œuvres ;
- Apprécier davantage la musique moderne et contemporaine ;
- Pouvoir identifier le compositeur à l'écoute d'une œuvre ;
- Améliorer sa compréhension du répertoire interprété par sa chorale ;
- Comprendre pourquoi certaines œuvres sont considérées comme des chefs-d'œuvre ;
- Comprendre pourquoi certaines œuvres sont agressantes à l'écoute ;

- Comprendre pourquoi l'écoute de la musique améliore le sentiment de bien-être et ;
- Comprendre pourquoi des personnes éprouvent de la difficulté à ressentir du plaisir en écoutant certains types de musique.

Des retombées cognitives, culturelles et sociales

La plupart des répondants ont déclaré que les apprentissages réalisés durant le cours leur ont été utiles en dehors du cours. Seuls trois répondants n'ont pas ou pas encore perçu de retombées. L2 a précisé que « ce n'est pas grave si ce [que j'ai appris] n'est pas utile car je ne visais pas cet objectif. J'ai suivi ce cours car j'aime la musique classique. »

La majorité des retombées sont d'ordre cognitif. Plusieurs répondants ont noté que, de façon globale, leur écoute de la musique s'était peaufinée, comme P2 qui indique que son « écoute est plus dynamique » ou P14 qui mentionne que son écoute est « meilleure » et « plus agréable ». Certains ont précisé les paramètres musicaux auxquels ils sont maintenant plus attentifs, comme la structure d'une œuvre (L6, L7), son style (P2), son genre musical (P13) et le timbre des instruments (P13, PA2). L4 a même intégré le vocabulaire musical dans son discours, comme en fait foi cet énoncé : « J'ai remarqué mieux certains éléments de la structure des pièces, reprises du thème par d'autres instruments, canons, ornementation. »

En plus des retombées cognitives, certains ont déclaré des améliorations sur les plans culturel et social. L1, par exemple, a noté : « J'écoute plus souvent de la musique classique et je surveille les offres de concert de toutes sortes et j'essaie d'y assister le plus possible. », et L8 a témoigné d'une « meilleure participation aux activités culturelles : concerts, opéra, etc. ». Plus spécifiquement sur la sphère sociale, les apprentissages de P3 lui ont « permis de discuter de musique classique avec des ami(e)s » et ceux de L1 lui ont permis de découvrir dans son « entourage d'autres personnes qui apprécient la musique classique et par le fait même de nouveaux amis ». L1 et L5 ont même remarqué des répercussions positives de leurs apprentissages sur leur relation avec des membres de leur famille qui prennent des cours de musique.

Des méthodes d'enseignement diversifiées et un formateur estimé

La participation observante et l'analyse de contenu des questionnaires ont permis de constater que les étudiants ont particulièrement aimé la variété des approches pédagogiques utilisées par la personne formatrice. À la fin de certaines séances, des étudiants ont exprimé leur enthousiasme à la personne formatrice face à la diversité de ses méthodes pédagogiques et, dans la même optique, P18 a écrit : « [j'ai apprécié] toutes les stratégies que notre professeur a utilisées et surtout la non répétitivité des stratégies [...] [Parmi] les points les plus forts [du cours] sont la diversité des formules pédagogiques [...] ». Seul P4

déplore que les premières séances aient été « trop semblables d'une semaine à l'autre avec les partitions qui défilaient », ce qui démontre quand même sa préférence pour l'utilisation d'une variété de méthodes d'enseignement.

Le formateur a utilisé une diversité de méthodes d'enseignement que Prégent (1990) classe en trois catégories : expositives, collaboratrices et individualisées. Les méthodes expositives qui ont été appréciées des répondants englobent le partage des notes de cours, les présentations PowerPoint, l'écoute d'œuvres selon une grille de critères, le visionnement de vidéos montrant la partition ou les interprètes, l'audition comparative de différentes versions d'une même pièce, les explications de la personne formatrice et les références à des sites Internet ou des documents imprimés. Les méthodes collaboratives qui ont été prisées par les répondants incluent les questions ouvertes adressées aux étudiants, les discussions en grand groupe ou en petit groupe et le travail d'équipe. PA1 a d'ailleurs indiqué avoir aimé « toutes les façons utilisées pour faire en sorte qu'il y ait une réelle participation des étudiantes et des étudiants ». Les méthodes individualisées qui ont suscité l'intérêt des étudiants comprennent l'utilisation de quiz, les exercices d'analyse d'œuvres selon une grille de critères et la disponibilité de la personne formatrice avant et après les cours. Des répondants ont également aimé que la personne formatrice ait ajusté ou ajouté certaines parties de cours selon les besoins ou les suggestions des étudiants. À ce propos, PA1 a noté que « les questionnements ou demandes des participantes et des participants ont été pris en compte » et L1 a écrit qu'« on pouvait participer en apportant nos suggestions, génial ! ».

Dans la version en ligne, le formateur a essayé de transposer le plus possible ses méthodes d'enseignement qu'il utilisait en présentiel. Toutefois, les discussions et travaux en équipe ont été remplacés par une interaction avec tous les étudiants du groupe car la personne formatrice croyait (à tort) que le logiciel Adobe Connect ne permettait pas ce type d'activité. La personne formatrice a particulièrement apprécié les nouvelles possibilités pédagogiques que lui offrait Adobe Connect, comme le clavardage et la soumission d'un sondage puis la diffusion en direct des résultats sous forme textuelle ou par distribution de fréquences.

Bien qu'aucune question des questionnaires ne portait sur le formateur, l'analyse de contenu a révélé que plusieurs étudiants ont mentionné les qualités de ce dernier. Ils ont souligné son dynamisme (P6, PA2, L5, L.Adobe4), son expertise dans sa matière (P6, P15, P16), ses qualités d'animateur (P3, P16), sa passion envers la musique (P18, P19), son humour (P16, L1), son érudition (P2, P15), son sens de l'organisation (P6, P7), son enthousiasme (P2), sa simplicité (P2) et sa ponctualité (P10). Le répondant P16 a pour sa part formulé une suggestion au sujet de l'expression verbale du formateur.

Un cours structuré, du contenu très intéressant, mais une première séance à améliorer

Comme le montre l'illustration 3, les étudiants ont trouvé que le cours était bien structuré. L9 a précisé « qu'il y avait un bon équilibre entre la théorie, l'écoute et les questions-réponses » ; L.Adode3 a noté que « le cours se déroulait rondement, sans attentes, sans répétitions inutiles, sans repentirs, avec clarté dans l'exposé et dans les consignes » et L4 a apprécié « la pause à mi-cours ».

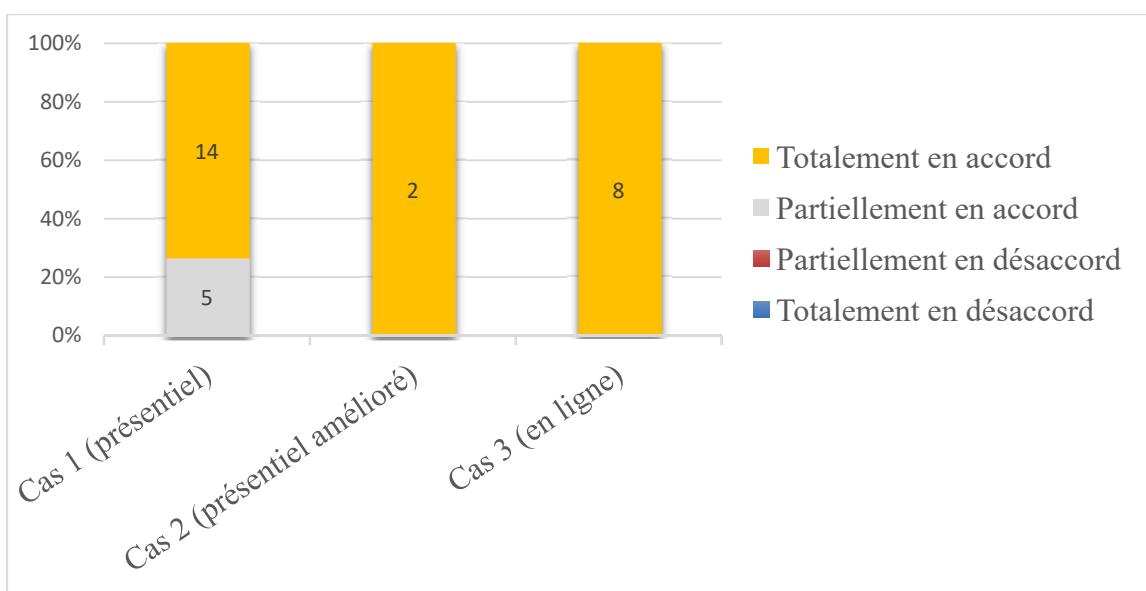


Illustration 2. Réponses à l'énoncé « Le cours «L'art d'écouter les chefs-d'œuvre musicaux» était bien structuré. » présentées en pourcentages et en nombre de répondants

La structure et/ou le contenu de la première séance ont été moins appréciés par certains répondants du mode présentiel : P3 a noté que « le premier cours (celui où tout le monde devait se présenter et mentionner ses deux œuvres classiques préférées) était inutilement long » et P5 a écrit que « le premier cours fût que de parler de l'organisation : déception ». Dans le cours en ligne, la présentation de chacun des étudiants a, au contraire, été particulièrement appréciée, comme l'explique L.Adobe3 : « Au début du premier cours, les étudiants se sont présentés ; cette démarche a été pour moi la base — très appréciée — du sentiment d'appartenance à un groupe. »

Les répondants ont apprécié le contenu du cours, comme L5 qui a écrit que « la matière [était] très intéressante ». D'autres répondants ont proposé des améliorations au cours concernant sa structure ou son contenu, comme la hausse de la proportion de temps

consacré aux éléments théoriques (P4), l'utilisation dans le cours en ligne du « Powerpoint en mode présentation plutôt qu'en mode plan (avec les diapositives sur le côté) » (L9), le retrait rapide du droit de parole des étudiants hors propos (P3), l'ajout d'une séance avec les choix musicaux des participants (P10) et l'augmentation « de tests parce que ça nous oblige à voir ce que l'on sait. » (P15). P16 a, pour sa part, écrit :

Personnellement, j'aurais préféré avoir les notes de cours accessibles à chaque semaine car suite au cours, j'étais motivée à réviser ce qu'avait dit le prof pour mieux me l'approprier. De plus, n'étant pas à l'aise avec le fonctionnement internet on pourrait convenir d'un moment à la bibliothèque pour se faire aider pour savoir comment consulter Moodle.

Interaction variable, mais appréciée, entre les étudiants

L'analyse des réponses aux questionnaires a révélé un grand éventail de perceptions autour de l'interaction entre les étudiants (de nulle à riche), mais certaines tendances se dégagent, comme le suggère le tableau 3. Quatre-vingt pour cent (n=12) des répondants en présentiel et 100 % (n=2) des répondants en présentiel amélioré ont décrit leur interaction avec les autres étudiants par un terme à valence positive. À l'opposé, 71 % (n=5) des répondants de la version en ligne ont perçu plutôt négativement leur interaction avec les autres étudiants.

Tableau 3. Qualificatifs décrivant l'interaction entre les étudiants distribués en nombre de répondants

| Valence | Qualificatifs | Cas 1 (présentiel) | Cas 2 (présentiel amélioré) | Cas 3 (en ligne) |
|----------|--|-----------------------|--------------------------------|---------------------|
| Positive | Riche, très dynamique ou très agréable | 4 | 1 | 0 |
| | Facile | 1 | 0 | 1 |
| | Satisfaisante, bonne, correcte, agréable ou intéressante | 7 | 1 | 1 |
| Négative | Moyenne | 1 | 0 | 0 |
| | Faible ou difficile | 1 | 0 | 3 |
| | Nulle ou médiocre | 1 | 0 | 2 |

Les répondants ont apprécié les échanges avec leurs pairs, que ce soit dans les discussions en équipe (qui ont été organisées dans les cas 1 et 2) ou en groupe (pour les trois cas). Le travail d'équipe a permis à certains étudiants de s'exprimer plus librement, comme le suggère P8 : « je ne connaissais pas beaucoup cette musique, j'intervenais peu avec le grand groupe mais j'aimais les discussions avec deux ou trois personnes ». Dans les discussions en groupe, P13 a trouvé que « les interventions ont souvent été faites par les mêmes personnes », mais les répondants moins actifs dans ce contexte semblent quand même, comme L.Adobe3, avoir « aimé entendre les interventions des autres élèves et leurs

réponses aux questions du professeur.» L1 résume ainsi l'apport positif de certains étudiants en ligne lors des discussions de groupe : « Compte tenu de la technique employée, on devait intervenir à tour de rôle, mais c'était bien quand même. C'était un beau groupe, certains avaient de belles connaissances et expériences et nous les partageaient. »

La participation observante a permis de constater qu'une majorité d'étudiants en présentiel ou en présentiel amélioré interagissaient entre eux avant le cours et/ou à la pause tandis que ce type d'interaction sans l'intervention de la personne formatrice était rare en ligne. Dans le cours en ligne, L5 a remarqué une augmentation de l'interaction durant la session ainsi que les efforts déployés par la personne formatrice pour l'accroître : « Au début, [l'interaction entre les étudiants était] plus difficile étant donné le contexte mais Louis a été excellent pour réussir à nous faire interagir, répondre aux questions ». L.Adobe8 confirme le rôle-clé de la personne formatrice pour favoriser l'interaction et la participation active : « C'est facile de rester distant [dans un cours en ligne] et de ne pas interagir, le professeur doit utiliser des moyens pour nous faire participer activement. » Afin de favoriser la participation active et l'interaction de tous les étudiants en ligne, le formateur demandait parfois à chacun, à tour de rôle, de répondre à une question ou de commenter, et les autres étudiants avaient la possibilité de réagir aux propos de leurs pairs en utilisant l'icône pour lever la main.

Des outils d'interaction numérique pendant et hors séance de cours (cas 2 et 3)

Même si L.Adobe3 affirme que le cours en ligne (cas 3) « n'était pas orienté de façon à susciter l'interaction », le formateur a tenté de favoriser l'interaction par l'entremise d'outils numériques durant les heures de cours (avec le clavardage) ou en dehors des séances de cours (avec le courriel et le forum de discussion), en plus des discussions de groupe à l'oral. Les étudiants en présentiel amélioré (cas 2) ont également bénéficié des outils numériques mis à leur disposition en dehors des heures de cours. Comme le montre le tableau 4, une majorité d'étudiants en ligne ayant été présents à au moins une séance ont utilisé le clavardage et le courriel pour interagir entre eux ou avec la personne formatrice, tandis qu'une minorité a publié des messages sur le forum de discussion. Quant aux étudiants en présentiel amélioré, un seul s'est servi du courriel pour communiquer avec la personne formatrice en dehors des heures de cours et aucun n'a écrit de message sur le forum de discussion.

Tableau 4. Pourcentages et nombre d'étudiants ayant utilisé les outils numériques d'interaction

| Outils numériques | Cas 2 (présentiel amélioré) | Cas 3 (en ligne) |
|------------------------------|-----------------------------|------------------|
| Clavardage (Adobe Connect) | N. s. p. | 79 % (n=11) |
| Courriel | 13 % (n=1) | 71 % (n=10) |
| Forum de discussion (Moodle) | 0 % (n=0) | 36 % (n=5) |

Le forum de discussion a surtout été utilisé dans la première moitié de la session car 14 des 15 messages ont été écrits durant les quatre premières semaines de cours. Cinq des 15 messages ont été rédigés par la personne formatrice. Son premier message, de nature proactive, consistait surtout à souhaiter la bienvenue aux étudiants et les quatre autres étaient de nature réactive, en réponse à une question ou à un commentaire d'un étudiant. Cinq étudiants en ligne (et aucun en présentiel amélioré) ont rédigé des messages sur le forum. Leurs 10 interventions visaient divers buts : partager leurs commentaires sur la première séance, demander des informations complémentaires, justifier une absence, effectuer des remerciements ou suggérer du contenu.

L'analyse de la boîte de courriels de la personne formatrice a permis de constater l'envoi de 17 courriels par les étudiants sur des sujets similaires à ceux abordés dans le forum de discussion (demandes d'informations complémentaires, justifications d'absence ou d'abandon, remerciements ou suggestions de contenu) et également concernant certains problèmes techniques. Dix des 14 étudiants en ligne et un des 8 étudiants en présentiel amélioré ont envoyé un courriel à la personne formatrice. Aucune donnée n'est disponible concernant l'envoi de courriels entre les étudiants.

La fonction du clavardage a évolué au cours de la session. Durant les premières semaines, le clavardage a surtout servi à résoudre des problèmes techniques et à souhaiter la bienvenue aux étudiants. À partir de la quatrième semaine, une étudiante a commencé, de sa propre initiative, à écrire ses commentaires ou ses réponses durant les discussions de groupe au lieu de cliquer sur l'icône de la main levée et d'attendre son droit de parole. D'autres étudiants ont par la suite recouru à cette stratégie, en plus de graduellement utiliser le clavardage pour saluer leurs pairs, pour annoncer leur absence, pour poser des questions à la personne formatrice ou pour effectuer des remerciements.

Onze des 14 étudiants en ligne ont clavardé. Cent dix-neuf messages ont été rédigés par les étudiants ou la personne formatrice. Soixante-et-un pour cent (n=73) des messages ont été écrits afin de déclarer ou de résoudre un problème technique, comme l'absence de son. Les autres messages des étudiants écrits dans la section clavardage visaient les mêmes buts que les messages envoyés par courriel ou via le forum (demander des informations

complémentaires, justifier une absence, effectuer des remerciements ou suggérer du contenu).

Une motivation bonne ou élevée généralement constante ou en crescendo

L'analyse de contenu des réponses à l'énoncé « Décrivez votre degré de motivation avant la première séance de cours, dans le milieu de la session et à la dernière séance » montre que la majorité des répondants ont ressenti une motivation bonne ou élevée tout au long de la session, mais que chacun des trois cas démontre des particularités, comme le suggère le tableau 5.

Tableau 5. Caractéristiques de la motivation des répondants en pourcentage et en nombre de répondants

| Caractéristique globale | Caractéristique spécifique | Cas 1 (présentiel) | Cas 2 (présentiel amélioré) | Cas 3 (en ligne) |
|-------------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------------|------------------|
| Constante | Élevée | 37 % (n=7) | 100 % (n=2) | 37 % (n=3) |
| | Bonne | 21 % (n=4) | 0 % | 50 % (n=4) |
| Fluctuante | En augmentation | 37 % (n=7) | 0 % | 0 % |
| | Sans orientation claire | 0 % | 0 % | 13 % (n=1) |
| | En diminution | 5 % (n=1) | 0 % | 0 % |

Une des spécificités du groupe en présentiel concerne le nombre élevé de répondants ayant perçu une hausse de leur motivation durant la session, comme P13 qui indique qu'il était « curieux au début, fort intéressé au milieu et carrément enthousiaste à la fin », ou P2 qui résume ainsi l'augmentation de sa motivation : « [avant la] 1^{re} [séance] : attente, scepticisme ; milieu [de la session] : étonnée par l'intérêt suscité et peur de manquer un cours ; dernière [séance] : déçue que ce soit fini ». L'étudiant qui a rapporté une baisse de motivation est le seul répondant en présentiel à avoir abandonné le cours et à avoir qualifié de médiocres ses interactions avec les autres étudiants.

Les deux répondants en présentiel amélioré ont manifesté un haut degré de motivation tout au long de la session. Cette motivation élevée avait été observée par la personne formatrice car environ deux ou trois étudiants apportaient parfois ou souvent leur tablette électronique dans le local de classe afin d'avoir accès aux notes de cours ou pour discuter avec un autre étudiant des documents ou des outils accessibles via Moodle.

Parmi les répondants en ligne, la quasi-totalité ont manifesté une motivation stable, malgré les problèmes techniques au début de la session, comme L5 qui indique : « J'étais très

motivée avant la première séance, un peu d'ajustements [ont été] nécessaires au niveau technique aux première et deuxième séances mais j'avais confiance et j'ai eu raison. » La motivation de L8 a pour sa part fluctué durant la session, L8 la qualifiant de très élevée avant la première séance, de moyenne au milieu de la session et de moyenne-élevée à la dernière séance.

Assiduité et rétention des étudiants

L'analyse des listes de présences suggère que le dispositif de formation n'influence pas le taux d'assiduité des étudiants. En fait, la proportion d'étudiants ayant été présents à la dernière semaine de cours par rapport à tous ceux qui ont suivi au moins une séance est similaire pour les versions en présentiel et en ligne, comme le montre le tableau 6. De plus, une proportion similaire des étudiants a assisté à tous les cours : 53 % des étudiants en présentiel ou présentiel amélioré et 58 % des étudiants en ligne ayant participé à au moins une séance n'ont cumulé aucune absence. Ces statistiques s'inscrivent en faux contre les commentaires de trois étudiants du cas 3 qui affirment que le format en ligne a favorisé leur assiduité, comme L.Adobe4 qui a noté : « J'ai pu suivre le cours de [chez moi] et j'en suis très heureuse, cela m'a grandement aidé à ne pas avoir à manquer de cours. » Quant aux raisons des absences ponctuelles (mentionnées à la personne formatrice ou dans le questionnaire), elles sont similaires d'un cas à l'autre : elles ont surtout été causées par des voyages planifiés ou des rendez-vous médicaux, et dans une moindre mesure, par des hospitalisations, des contrats de travail ou des raisons personnelles non spécifiées. Seul un étudiant en ligne s'est absenté d'un cours à cause de difficultés techniques.

Tableau 6. Taux de présence à la huitième séance et aux huit séances

| Présences | Cas 1 et 2 (présentiel et présentiel amélioré) | Cas 3 (en ligne) |
|---|--|------------------|
| À la huitième séance | 78 % (n=31) | 79 % (n=11) |
| Aux huit séances (aucune absence durant la session) | 53 % (n=23) | 57 % (n=8) |

Le taux d'abandon pour chaque cas est difficilement comparable en raison d'un manque de données pour les versions en présentiel ou en présentiel amélioré. En fait, le nombre de personnes qui se sont inscrites à la version en présentiel puis désinscrites avant la première séance n'est pas connu. L'analyse de la liste de présences permet toutefois de s'apercevoir qu'un étudiant a abandonné le cours en présentiel après deux séances, un autre après trois séances et qu'une troisième personne ne s'est pas présentée aux trois dernières séances. Le répondant P8, qui a abandonné le cours, a qualifié de « médiocre » son interaction avec les autres étudiants et a écrit que « le cours éta[i]t mal structuré » (bien qu'il ait coché la case « partiellement en accord » pour l'énoncé « Le cours "L'art d'écouter les chefs-d'œuvre

musicaux” était bien structuré. ») et a spécifié que le « professeur sera excellent lors du prochain cours ».

La plupart des abandons de la version en ligne ont été effectués avant la première séance. Dix-neuf personnes se seraient inscrites (selon les informations transmises par la direction de l’UTA), 15 ont effectué la séance de test, 14 ont participé à la première séance, 12 à la deuxième et 11 à la troisième. Les raisons des désinscriptions avant la première séance sont inconnues, mais probablement reliées à la technologie. Une surcharge d’activités et la maladie sont les causes connues de deux des trois abandons durant la session.

Appréciation homogène de Moodle et utilisation variable de ses outils

Les répondants des versions en présentiel amélioré et en ligne ont tous évalué favorablement Moodle, mais ont utilisé les outils asynchrones de cette plateforme à divers degrés. Concernant l’énoncé « J’ai apprécié le site du cours sur Moodle », un seul répondant du format en ligne était partiellement d’accord, ce dernier ayant ajouté : « D’une fois à l’autre, je trouvais périlleux de rejoindre la page du cours. » (L.Moodle3), tandis que le répondant du format en présentiel amélioré et 88 % (n=7) des répondants en ligne ont noté qu’ils étaient totalement en accord. PA.Moodle1 a manifesté son enthousiasme envers Moodle en écrivant : « Quel beau complément au cours ! Merci énormément ! » et trois étudiants en ligne ont souligné la facilité d’utilisation de Moodle, dont L.Moodle6 qui l’évoque de cette façon : « Une fois qu’on a compris le fonctionnement de Moodle, l’outil est très facile d’utilisation. »

L’analyse des captures d’écran hebdomadaires de la liste des étudiants avec leur dernier accès à Moodle a permis de constater que la plupart des étudiants en ligne et la moitié de ceux en présentiel amélioré ont utilisé régulièrement cette plateforme. Le dernier accès des 11 étudiants en ligne qui ont participé à la huitième séance a eu lieu à la huitième semaine de cours (82 % ; n=9), à la sixième semaine (9 % ; n=1) ou à la séance de test (9 % ; n=1). Au sujet des étudiants en présentiel amélioré, 50 % (n=4) ont accédé seulement une fois à cette plateforme, tandis que l’autre 50 % (n=4) l’ont utilisé environ une fois par semaine jusqu’au sixième, septième ou huitième cours.

Moodle a servi aux étudiants des versions en ligne et en présentiel amélioré pour dix usages différents. Ces différentes utilisations, qui ont été déclarées dans une question à choix multiples, sont listées dans l’illustration 3. Cent pour cent des répondants des formats en ligne (n=8) et en présentiel amélioré (n=1) ont consulté sur le site de cours de Moodle le plan de cours, les notes du cours et les articles déposés par le formateur. Les sept autres usages de Moodle ont été rapportés par un nombre variable de répondants.

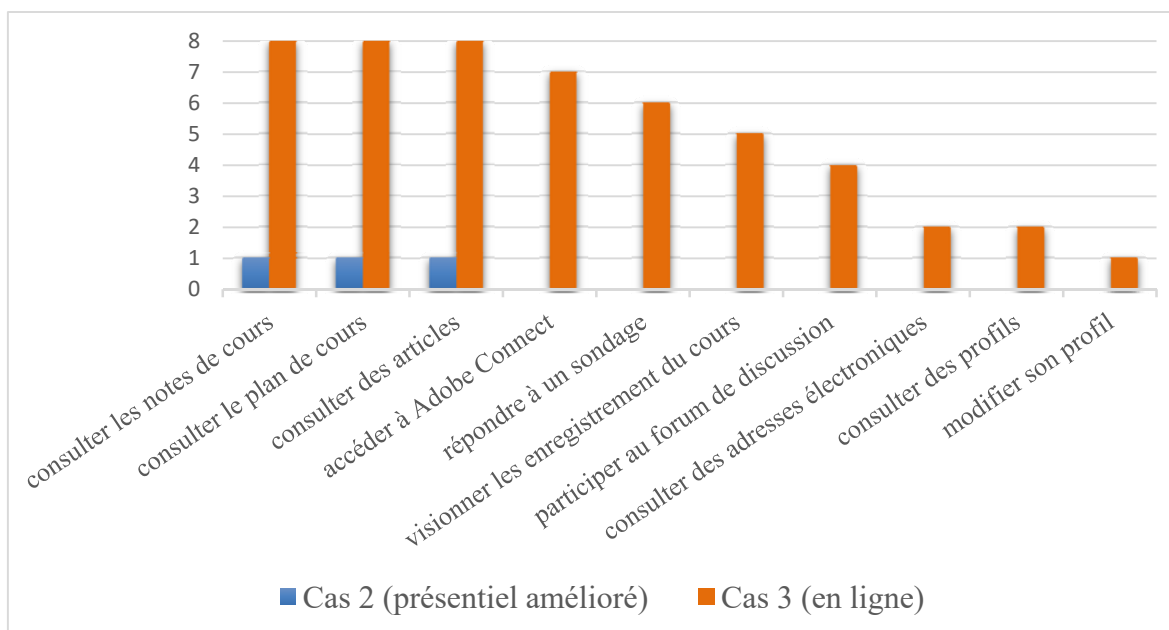


Illustration 3. Utilisations autodéclarées de Moodle en nombre de répondants

Interrogation autour du casque d'écoute, de la webcam et des enregistrements du cours

L'observation participante, l'analyse des questionnaires et l'examen de documents ont révélé des situations en rupture partielle ou totale à l'égard des intentions initiales du formateur. Ce dernier avait prévu que tous les étudiants de la version en ligne aient un casque d'écoute avec micro, qu'une forte majorité active sa webcam et que les séances de cours ne soient pas enregistrées, mais diverses raisons ou circonstances ont contrecarré ses visées.

Concernant le casque d'écoute, la fiche technique accompagnant le formulaire d'inscription stipulait qu'afin : « d'assurer une qualité optimale du son, il est demandé que les étudiants utilisent un casque d'écoute avec micro ». Lors des séances de test avec Adobe avant le premier cours, la personne formatrice a conseillé de se procurer un casque d'écoute avec micro aux étudiants qui n'en avaient pas. Malgré ces consignes écrites et orales, certains étudiants n'avaient pas de casque d'écoute avec micro, ni même de casque d'écoute sans micro, durant les séances de cours. À cause des désagréments causés par les bruits parasites des quelques étudiants sans casque d'écoute ou avec un casque d'écoute sans micro, la personne formatrice a demandé dès les premiers cours à tous les étudiants d'éteindre leurs micros lorsqu'ils n'intervenaient pas. Dans cette optique, L.Adobe8 a écrit que « le professeur devrait toujours fermer les micros des étudiants lors de l'écoute des extraits » musicaux. L9 a mentionné que « le professeur devrait [aussi] fermer son micro

lorsqu'on écoute un extrait [musical] car on l'entend lorsqu'il tape sur le clavier de l'ordi ». Le visionnement, par le chercheur, des enregistrements des cours a permis de confirmer que le son du clavier de l'ordinateur de la personne formatrice quand elle utilise l'outil de clavardage et que les bruits produits par ses bras lorsqu'elle accroche son bureau en gesticulant sont perceptibles même si elle porte un casque d'écoute avec micro.

Le formateur avait aussi encouragé, dès la séance de test, l'activation de la webcam des étudiants afin d'accroître le sentiment de présence sociale. L'analyse des enregistrements des six derniers cours en ligne⁸ a permis de constater que 82 % (n=9) des étudiants se sont servi régulièrement de leur webcam, presque à chaque cours. L'activation de la webcam n'est toutefois pas constante d'un cours à l'autre et à l'intérieur d'une même séance. Au septième cours, alors que 11 étudiants étaient présents, la proportion d'étudiants utilisant la webcam variait entre 25 % (n=3) et 45 % (n=5), selon le moment du cours, tandis qu'au huitième et dernier cours, lors duquel les mêmes 11 étudiants étaient présents, cette proportion oscillait entre 36 % (n=4) et 82 % (n=9). Les raisons justifiant les arrêts momentanés des webcams n'ont pas été étudiées, mais L.Adobe3 témoigne de certains éléments à prendre en considération pour l'emploi de la webcam. Ce répondant aurait aimé voir le visage de chacun tout au long du cours et a ajouté : « J'ai personnellement laissé ma caméra ouverte, non sans un léger effort parce que je me privais ainsi d'un sentiment de liberté et d'indépendance qui m'est cher. »

Dès la phase de planification du cours, la personne formatrice avait décidé de ne pas enregistrer les séances car le design du cours était axé sur la participation active des étudiants avec des rétroactions immédiates de la personne formatrice et des autres étudiants. Quelques étudiants ont demandé au début de la session que les cours soient enregistrés afin de pouvoir bénéficier de l'enseignement si un problème technique, un rendez-vous, un voyage planifié ou toute autre raison les empêchait de participer au cours. Le formateur a finalement accepté la troisième semaine au grand plaisir des étudiants. Il a été surpris de constater que les enregistrements comprenaient non seulement les éléments partagés par le formateur, mais aussi les discussions de groupe dans la section clavardage et les vidéos des étudiants qui avaient activé leur webcam, ce qui soulève un questionnement autour des notions de confidentialité et de consentement.

Développement des compétences technologiques des étudiants en ligne

L'analyse des questionnaires a permis de constater que les compétences technologiques initiales des répondants du format en ligne variaient de « nulles » à « très confortables ». Une amélioration des compétences technologiques durant la session a été perçue chez 63 % des répondants (n=5), dont les trois qui rapportaient des compétences initiales nulles ou faibles. L.Adobe3, par exemple, trouvait ses compétences technologiques « nulles avant [le

8 Les deux premiers cours n'ont pas été enregistrés.

cours et] passables à la fin » et L.Adobe6 a qualifié les siennes de « mauvaises au départ [puis] grandement améliorées ». Les trois autres répondants de la version en ligne ont rapporté des compétences technologiques stables tout au long de la session, les qualifiant de « bonnes » ou « très confortables ».

La résolution des problèmes techniques de la personne formatrice et des étudiants en ligne

La personne formatrice et plusieurs étudiants suivant le cours en ligne ont été confrontés à des problèmes techniques. L2 mentionne notamment que « les deux premiers cours ont été plus ardues en raison de problèmes techniques ». Un des problèmes survenus lors des deux premières séances concerne le son des vidéos diffusées par la personne formatrice. Après plusieurs essais conjoints avec un technicien informatique, la personne formatrice a finalement rejoint un technopédagogue spécialisé dans l'utilisation d'Adobe Connect qui l'a informée que l'outil « Partage d'écran » ne partage pas le son et qu'il faut préalablement télécharger les vidéos et les enregistrements audio dans Adobe Connect, puis utiliser l'outil « Partager les documents » durant le cours afin que les étudiants entendent la musique. Ce fonctionnement particulier d'Adobe Connect a alourdi la préparation du cours car la personne formatrice a dû télécharger tous les extraits musicaux au lieu, comme le permettent Zoom et Microsoft Teams, d'utiliser des disques compacts, des fichiers de l'ordinateur ou de la musique en diffusion continue puis de partager l'écran sans rien télécharger. De plus, l'option d'Adobe Connect qui permet d'ouvrir un onglet Web sur l'écran de chaque étudiant a rapidement été éliminée car l'ouverture des pages de YouTube était précédée pour chacun d'un nombre aléatoire de publicités.

L'analyse de contenu des questionnaires, des notes de terrain de la personne formatrice et des messages de clavardage ont rapporté, chez les étudiants, des problèmes relatifs au son (l'étudiant n'entendait pas la personne formatrice ou vice-versa), à l'assistant de configuration audio, à la connexion à Adobe Connect, à l'écoute des enregistrements du cours, à la mise à jour du système d'exploitation et à l'incompatibilité du navigateur Web avec l'activation des hyperliens.

Pour régler les problèmes techniques, les répondants ont déclaré avoir demandé de l'aide surtout au service de soutien technique de l'Université de Sherbrooke, mais aussi au formateur et, dans une moindre mesure, à un membre de leur famille. Le service de soutien technique a répondu efficacement aux répondants, comme en témoigne L.Adobe2 qui a « téléphoné à deux reprises au service informatique » et qui a reçu « à chaque fois [...] un service rapide et exemplaire ». Le document technique fourni par la personne formatrice, les séances de test avant la session et les explications données par la personne formatrice durant le cours ont permis de solutionner de nombreux problèmes. À cet égard, L.Moodle4 a écrit : « Nous avons reçu d'excellentes explications donc je n'ai pas eu besoin d'aide

[pour accéder à Moodle]. » L'aide par les pairs afin de résoudre des problèmes techniques des étudiants a également été observée par la personne formatrice vers la fin de la session.

La formation en ligne d'après les étudiants : avantages, inconvénients, perceptions externes et recommandation

Les répondants de la version en ligne ont soulevé quelques avantages de la formation à distance et peu d'inconvénients. Un des avantages qui a été souligné par plusieurs répondants (n=5) concerne les enregistrements du cours. L.Adobe1 explique que « si on ne peut être présent [au cours], on peut écouter les enregistrements ». Les avantages suivants de la formation en ligne ont également été répertoriés par les répondants : l'opportunité de suivre le cours dans le confort du domicile (n=5), l'absence de déplacement (n=4), la richesse des moyens de communication en ligne comme le forum de discussion et le courriel (n=2), la possibilité de suivre le cours à plusieurs endroits différents durant la session (n=1) et l'économie de temps (n=1). Au début de la session, une étudiante avait également mentionné qu'elle avait une mobilité réduite et que le dispositif de formation lui était ainsi profitable. D'après L.Adobe1, la formation en ligne ne comporte aucun inconvénient, mais L.Adobe3 en perçoit quelques-uns, comme le signale son témoignage :

Pour moi qui ne suis pas très habile en informatique, ce n'était pas très facile de réussir toutes les démarches depuis l'ouverture du site de l'Université de Sherbrooke jusqu'à la page du cours. Beaucoup de texte à lire, beaucoup de mots dont le sens m'échappe [...] Pensant la clientèle de l'UTA, je crains que les démarches préliminaires ne soient un handicap infranchissable pour plusieurs (acquisition d'adresse courriel usherbrooke.ca, entrée dans Moodle, installation d'Adobe Connect).

Même s'ils apprécient la formation en ligne, certains répondants ont mentionné qu'ils affectionnent davantage le mode présentiel. À cet égard, L.Adobe3 continue son témoignage en ces termes : « Je préfère de beaucoup la présence physique dans un local de cours. L'attitude y est plus spontanée, moins restrictive : le sourire d'accueil, la mimique accompagnant l'accueil, le questionnement, l'approbation, etc., est plus accentuée, plus chaleureuse, plus spontanée ». L.Adobe4 abonde dans le même sens, tout en prenant conscience que le format en ligne lui permettait de suivre le cours malgré l'éloignement, comme souligné ici : « C'est certain que de voir un professeur aussi dynamique devant nous en présentiel cela doit être très motivant et très plaisant mais d'un autre côté je n'aurais pas pu suivre ce cours que j'ai adoré. » (L.Adobe4). De son côté, L.Adobe8 vante la supériorité de la formation en ligne lorsqu'elle écrit qu'on « a tout sous les yeux donc on voit très bien les textes et les vidéos. Avec les écouteurs, le son est meilleur que dans une classe avec les bruits environnants. »

Des conversations informelles avec des étudiants de l'UTA de l'UdeS qui n'étaient pas inscrits au cours à l'étude ont permis de constater une autre perspective du projet de formation en ligne. Plus précisément, quelques étudiants qui ont reçu le courriel publicisant

le cours en ligne ont déploré que les frais totaux soient moins élevés que ceux de leur antenne, que cette formation entraine en concurrence avec les cours en présentiel de leur antenne et que cette offre de cours en ligne avait été envoyée quelques semaines après la diffusion de la programmation de leur antenne (et non en même temps). Des étudiants des versions du cours en présentiel et en présentiel amélioré ont, pour leur part, exprimé leur curiosité face à la version en ligne en posant des questions à la personne formatrice sur ce dispositif de formation avant, à la pause ou après les séances de cours.

À la question « Recommanderiez-vous à votre entourage de suivre un cours en ligne de l'Université du troisième âge de l'Université de Sherbrooke ? », 100 % (n=8) des répondants du format en ligne ont répondu par l'affirmative.

ANNEXE 3. RECOMMANDATIONS SUR LA FORMATION DESTINÉE AUX ADULTES ÂGÉS

Des recommandations sur la formation destinée aux adultes âgés sont ici formulées à l'intention :

- des personnes formatrices (tableaux 7 à 8) ;
- des établissements, comme les UTA (tableau 9) et ;
- des chercheurs (tableau 10).

Ces recommandations, qui sont basées sur les résultats de notre étude, ne prétendent pas à l'exhaustivité et doivent être adaptées aux contextes particuliers de chaque situation de formation. À défaut d'être prescriptives, ces recommandations offrent des pistes de réflexion et même si elles sont davantage applicables pour les UTA, plusieurs d'entre elles peuvent être transférables à d'autres contextes postsecondaires, c'est-à-dire à des contextes non exclusivement destinés aux adultes âgés.

Tableau 7. Recommandations à l'égard des personnes formatrices dispensant une formation destinée aux adultes âgés

| Recommandations aux personnes formatrices (indépendamment du dispositif de formation) | Justifications tirées des résultats de la présente recherche et de leur interprétation |
|--|--|
| Proposer un titre qui reflète le contenu de la matière et/ou des compétences à développer | La plupart des étudiants formulent leur(s) objectif(s) à partir du titre de la formation. |
| Demander aux étudiants de formuler oralement ou par écrit leurs objectifs personnels lors de la première séance | Les étudiants formulant des objectifs spécifiques atteignent moins bien leur cible d'apprentissages que ceux poursuivant des objectifs généraux. Il paraît nécessaire que la personne formatrice s'informe des objectifs spécifiques de ses étudiants afin de satisfaire leurs attentes. |
| Offrir une première séance de cours dont la majeure partie comporte du contenu disciplinaire | Une part trop importante du premier cours consacrée à une activité brise-glace ou à la présentation du plan de cours déçoit certains étudiants. |
| Être ouvert aux suggestions des étudiants | Les étudiants apprécient que leurs suggestions soient prises en compte. |
| Varier les stratégies pédagogiques durant la session | Les étudiants apprécient la diversité des stratégies pédagogiques. |
| Favoriser l'interaction entre les étudiants | La hausse de la motivation durant la session pourrait être attribuable à la richesse des interactions entre les étudiants. |
| Proposer des situations d'apprentissage dans lesquelles les étudiants peuvent vérifier leur niveau d'acquisition de connaissances (comme des quiz) ou de développement de compétence | Les quiz ont été appréciés des étudiants. |
| Mettre rapidement un terme aux propos longs ou hors sujet d'un étudiant | Les propos longs ou hors sujet de certains étudiants constituent un irritant pour leurs pairs. |
| Être dynamique | Le dynamisme a été l'une des deux qualités de la personne formatrice les plus mentionnées. |

Tableau 8. Recommandations à l'égard des personnes formatrices dispensant de la formation en ligne destinée aux adultes âgés

| Recommandations aux personnes formatrices (en ligne) | Justifications tirées des résultats de la présente recherche et de leur interprétation |
|---|--|
| Si le choix du logiciel ou de l'application de webconférence revient à la personne formatrice, analyser vos besoins | Le choix du logiciel, de l'application ou de la plateforme devrait notamment se baser sur une analyse comparative entre son degré de facilité d'utilisation et son potentiel éducatif. Dans le cas spécifique des cours de littérature musicale, il faut s'assurer que le logiciel, l'application ou la plateforme puisse transmettre de façon optimale les extraits sonores. Avec Adobe Connect, tous les documents audio ou vidéo doivent être téléchargés directement dans le logiciel afin d'être partagés, ce qui augmente le temps de préparation au cours. Au contraire, Zoom et Microsoft Teams permettent de partager de la musique en continu ou des fichiers audio ou vidéo d'un appareil informatique. |
| Réfléchir à la nécessité de demander aux étudiants un casque d'écoute avec micro | Le casque d'écoute avec micro permet d'améliorer la qualité sonore mais il capte quand même certains sons ambiants chez l'émetteur. |
| Réfléchir à la nécessité de demander aux étudiants une webcam | L'utilisation de la webcam provoque un sentiment de liberté brimée chez certains étudiants. |
| Réfléchir à la pertinence des outils de communication comme le clavardage, le forum de discussion et le courriel puis expliquer aux étudiants leurs usages recommandés (signalement d'un problème technique, réponse à une question, demande d'éclaircissement, etc.) et les destinataires possibles (à tous les participants, à la personne formatrice seulement, à un autre étudiant, etc.) | Certains outils comme le clavardage, le courriel et le forum de discussion peuvent doubler inutilement les possibilités de communication et ainsi alourdir la tâche de la personne formatrice. Le clavardage apparaît toutefois plus pertinent pour les échanges en temps réel, notamment pour répondre instantanément à une question du formateur et pour résoudre sur-le-champ un problème technique. |
| Si un forum de discussion est créé, déterminer son orientation (espace de socialisation, lieu de débat, endroit du partage de l'expertise des étudiants, etc.) et le rôle de la personne formatrice (initiatrice de débats, modératrice, rôle passif, etc.) | Le forum de discussion n'a presque pas été utilisé durant la seconde moitié de la session peut-être en raison de l'absence de messages proactifs de la personne formatrice ou de la perte de pertinence de cet outil pour les étudiants. |
| Tester tout le matériel avant la première séance (en particulier la diffusion de vidéos) | Les problèmes techniques devraient être résolus avant le cours. |

| Recommandations aux personnes formatrices (en ligne) | Justifications tirées des résultats de la présente recherche et de leur interprétation |
|---|---|
| Avec l'accord des étudiants, enregistrer les séances et rendre les enregistrements disponibles pour un usage privé aux apprenants inscrits à la formation | Le visionnement asynchrone des enregistrements des séances synchrones compte parmi les deux avantages de la formation en ligne les plus rapportés par les étudiants du cas 3. Les enregistrements des cours ont permis une alternative d'apprentissage aux étudiants éprouvant momentanément des problèmes techniques ou à ceux qui ont des conflits d'horaire ponctuels. L'enthousiasme suscité chez les étudiants par la possibilité de visionner les séances selon leur horaire s'accorde d'ailleurs avec les conclusions de Campbell, Gibbs, Najafi et Severinski (2014, p. 257) qui ont démontré l'appréciation de la flexibilité des CLOM archivés par l'entremise des similitudes entre les étudiants des CLOM ouverts et ceux archivés concernant les progrès réalisés, les vidéos regardées et les évaluations amorcées. |
| Offrir aux étudiants la possibilité de se présenter brièvement aux autres si le temps et le nombre d'apprenants le permettent | Cette activité contribue à la création d'un sentiment d'appartenance au groupe. |
| Réserver une courte partie de la première séance à la netiquette (règles pour prendre la parole, usage des courriels pour le cours uniquement, visionnement exclusivement personnel des enregistrements, etc.) | La majeure partie de la première séance devrait être consacrée aux apprentissages disciplinaires. |
| Fermer tous les micros des étudiants lorsque la personne formatrice parle | Les sons ambiants captés par les micros des étudiants dérangent les apprenants et la personne formatrice. |
| Fermer le micro de la personne formatrice lorsqu'elle diffuse des enregistrements audio ou vidéo durant la séance | Les bruits captés par le micro de la personne formatrice dérangent les étudiants lors de l'écoute d'un extrait sonore. |
| S'assurer que la présentation PowerPoint en partage d'écran apparaisse en plein écran plutôt qu'en mode normal (qui correspond au mode incluant une diapositive principale accompagnée d'une série de petites diapositives alignées verticalement à gauche) | Les étudiants apprécient les documents partagés en plein écran. |
| Insérer une pause au milieu de chaque séance | Les étudiants aiment bénéficier d'une pause au milieu d'une séance de cours. |

Tableau 9. Recommandations à l'égard des UTA ou autres établissements désirant offrir des formations partiellement ou totalement en ligne destinées aux adultes

| Recommandations aux établissements | Justifications tirées des résultats de la présente recherche et de leur interprétation |
|--|---|
| Offrir une programmation en ligne diversifiée qui ne tient pas seulement compte des intérêts principaux de la majorité des étudiants | La musique n'apparaît pas nécessairement dans les principaux thèmes de formation suggérés par les étudiants âgés (Dupuis-Blanchard, Thériault et Mazerolle, 2016, p. 427), mais notre étude prouve que la musique est un domaine de formation apprécié par les apprenants âgés car le nombre maximal d'inscriptions a été atteint autant en présentiel qu'en ligne et tous les répondants ont été satisfaits de la formation. |
| Diffuser la programmation en ligne au même moment que celle en présentiel | Les étudiants souhaitent consulter en même temps les offres de formations en présentiel et en ligne. |
| Planifier une campagne de sensibilisation à la formation en ligne | Certaines personnes voient la formation en ligne comme une offre concurrente (plutôt que complémentaire) au présentiel. |
| Privilegier des personnes formatrices dynamiques et expertes dans leur domaine | Le dynamisme et l'expertise dans sa matière sont les qualités de la personne formatrice qui ont été les plus évoquées par les étudiants de l'étude, ce qui suggère l'importance accordée à ces qualités. |
| Offrir des formations optionnelles aux personnes formatrices afin qu'elles (re)découvrent, expérimentent et intègrent une diversité de méthodes pédagogiques | Les étudiants apprécient la variété de méthodes d'enseignement à l'intérieur d'une formation. |
| Offrir une formation technopédagogique aux personnes intéressées à enseigner en ligne en leur montrant les possibilités techniques et pédagogiques de la plateforme, du logiciel ou de l'application mis(e) à leur disposition et en intégrant une section sur le droit d'auteur | Une formation technopédagogique est nécessaire pour toute personne n'ayant jamais enseigné en ligne afin de connaître les particularités de la plateforme, du logiciel ou de l'application utilisé(e) et pour savoir comment les utiliser dans un contexte d'enseignement tout en respectant les règles de droit d'auteur |
| Offrir un accompagnement aux personnes formatrices pour la planification et la mise en application du design de leur premier cours en ligne ainsi que pour la résolution de problèmes | Un accompagnement personnalisé est parfois nécessaire durant la session, même si la personne formatrice a reçu une formation technopédagogique préalable. |
| Lors de la fixation du nombre maximal d'inscriptions des formations en ligne, prévoir que certains étudiants se désinscriront avant la première séance et après cette dernière | Cinq étudiants se sont désinscrits avant la première séance en ligne. |
| Uniformiser le plus possible les frais totaux des cours en ligne avec ceux des formations en présentiel de la même organisation | Les étudiants souhaitent que les frais soient similaires entre les formations en présentiel et en ligne. |

| Recommandations aux établissements | Justifications tirées des résultats de la présente recherche et de leur interprétation |
|--|---|
| Tester le logiciel, la plateforme ou l'application utilisé(e) avec différents navigateurs Web et mentionner, dans la documentation, les navigateurs Web compatibles | Certains logiciels, plateformes ou applications fonctionnent seulement avec des navigateurs spécifiques. |
| Préparer et envoyer aux étudiants inscrits à un cours en ligne une documentation succincte et simple à comprendre indiquant clairement les étapes à suivre pour rejoindre et utiliser la plateforme, le logiciel ou l'application selon le type d'appareil (ordinateur, tablette ou téléphone intelligent) | L'abondance de documents ou l'emploi d'un langage technique complexe peut rebuter certains étudiants. |
| Offrir — à l'intention des étudiants dont les besoins de formation en technologie ne seraient pas comblés avec la documentation envoyée — une brève formation et/ou du soutien technique téléphonique et en ligne sur l'accès et l'utilisation de la plateforme numérique (comme Moodle) utilisée pour les activités d'enseignement et d'apprentissage asynchrones | Certains étudiants souhaitent recevoir une formation sur Moodle avec une personne formatrice plutôt qu'en autoformation. |
| Offrir aux étudiants une séance de test, dispensée par une personne qualifiée, avec le logiciel (comme Adobe Connect) ou l'application utilisé(e) pour les activités en mode synchrone quelques jours avant la première séance | Les séances de test permettent de régler plusieurs problèmes techniques. |
| Offrir un soutien technique immédiat par téléphone et en ligne à la personne formatrice et aux étudiants lors de problèmes durant une séance synchrone | Un soutien technique est nécessaire autant pour la personne formatrice que pour les étudiants afin de régler sur-le-champ les problèmes compromettant le déroulement du cours. Comme le suggèrent Swindell et Thompson (2000, p. 6), ce soutien peut être effectué par une personne bénévole compétente. |
| Adopter une politique concernant les enregistrements des cours en mode synchrone | Les UTA doivent prendre en considération les intérêts de leurs étudiants mais également tenir compte de leurs droits et de la notion de consentement. Si une UTA consent à l'enregistrement des cours, des actions concrètes devraient être menées, comme l'intégration d'une clause sur les enregistrements des cours synchrones dans le contrat d'engagement des personnes formatrices et dans la fiche d'inscription des étudiants. L'UTA devrait aussi recommander aux personnes formatrices de rappeler aux étudiants que l'utilisation des enregistrements est permise exclusivement dans un but d'étude personnelle. |

Tableau 10. Recommandations à l'égard des chercheurs qui étudient les formations destinées aux adultes âgés

| Recommandations aux chercheurs en gérontagogie | Justifications tirées des résultats de la présente recherche et de leur interprétation |
|---|---|
| Recueillir les objectifs des étudiants avant ou au début de la session | Les objectifs des étudiants formulés avant ou au début de la formation sont plus précis que ceux exprimés de façon rétrospective, c'est-à-dire après la formation. |
| Offrir aux étudiants d'un cours en présentiel la possibilité de compléter le questionnaire en ligne ou en version papier. | Certains adultes âgés ne possèdent pas d'adresse électronique ou ne consultent pas régulièrement leur boîte aux lettres électronique. |
| Vérifier à l'aide d'une étude quantitative la possible corrélation entre la présence d'activités d'interaction avec les pairs et l'augmentation de la motivation au cours de la session | Notre étude suggère que la hausse de la motivation durant la session peut être attribuable à la richesse des interactions entre les étudiants, mais des recherches avec un plus grand nombre de participants sont nécessaires pour valider cette théorie. |
| Effectuer une analyse comparative entre une formation en ligne donnée à certains étudiants en mode asynchrone et à d'autres en mode synchrone par le même formateur sur le même sujet | La moitié des participants en présentiel amélioré (cas 2) a accédé régulièrement de façon asynchrone au site Moodle pour consulter les outils électroniques complémentaires et l'autre moitié n'a accédé qu'une seule fois au site, ce qui suggère que l'apprentissage formel asynchrone ou le site ne répondait pas à leurs attentes. Une étude de cas multiple comparant des cours asynchrones et synchrones destinés aux adultes âgés apparaît nécessaire afin d'analyser avec profondeur les points forts et les faiblesses de la formation asynchrone conçue pour les apprenants âgés. |
| Effectuer une analyse comparative entre une formation en ligne employant des méthodes expositives et une autre donnée sur le même sujet par le même formateur mais axée sur des méthodes collaboratives | Notre étude a montré que les étudiants âgés apprécient la diversité des stratégies pédagogiques de la personne formatrice, mais d'autres recherches sur les apprentissages formels en ligne des adultes âgés sont nécessaires afin de préciser l'influence des stratégies pédagogiques sur la satisfaction des étudiants, leur motivation et leur rétention. |