

Master of Science conjoint HES-SO - UNIL en Sciences de la santé Orientation Ergothérapie

FERMETURE DES HAUTES ÉCOLES ET APPRENTISSAGE À DISTANCE : LES CONSÉQUENCES SUR LE PROCESSUS D'ACQUISITION DU RÔLE D'ÉTUDIANT.E

Quentin LEGA

Sous la direction de
Nicolas Biard, ergothérapeute, PhD,
Unité de Recherche UR 20201 ERPHAN
Université Versailles Saint Quentin, France

Sous la co-direction de
Pr Nicolas Kühne, ergothérapeute, PhD
Haute École de Travail Social et de la Santé Lausanne
Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale
Lausanne, Suisse

Experte
Pre Martine Bertrand Leiser, ergothérapeute, PhD
Haute École de Travail Social et de la Santé Lausanne
Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale
Lausanne, Suisse

Lausanne, HES-SO Master, 2022

Remerciements

Dans le cadre de ce Travail de Master, je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur et co-directeur, respectivement Monsieur Nicolas Biard et Monsieur Nicolas Kühne, pour leur accompagnement, leur disponibilité et leur réactivité dans les relectures et corrections. Merci à vous deux pour votre soutien et vos précieux conseils dans la réalisation de ce travail.

Je remercie également l'ensemble des participant.e.s à cette étude, qui m'ont accordé de leur temps pour la réalisation des entretiens exploratoires et entretiens de recherches.

Merci à mes camarades de promotion de master, qui m'ont accompagné dans l'acquisition de mon propre rôle d'étudiant de master, dans ce contexte d'enseignement à distance. Nos discussions, questionnements et enseignements m'ont été précieux et m'ont construit tout au long de cette formation.

Un grand merci à l'ensemble du corps professoral de l'HES-SO Master et de l'HETSL pour leur enseignement, leur disponibilité et leur accompagnement durant ses deux ans.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, notamment mes parents et ma copine qui m'ont soutenu et encouragé durant toutes ces années, sans eux je n'en serais pas là. Merci aussi à ma grand-mère et ma grand-tante pour leurs lectures et leurs conseils dans la formulation de mes écrits.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Recension des écrits	2
2.1. Covid-19 et mesures de restriction gouvernementales	2
2.2. L'impact des mesures de restriction sur la population générale	2
2.3. Les conséquences sur les étudiant.e.s de l'enseignement supérieur	4
2.4. Le concept de rôle social	6
2.4.1. L'approche anthropologique de Linton	6
2.4.2. L'approche interactionniste de Mead	7
2.4.3. La classification des rôles	9
2.4.4. L'individu pluriel	9
2.5. Le rôle selon les sciences de l'Occupation Humaine	10
2.5.1. Les habitudes	11
2.5.2. Les rôles intériorisés	11
2.5.3. La socialisation	12
2.6. L'apprentissage du « métier d'étudiant.e »	13
2.6.1. Le processus d'affiliation	13
2.6.2. Le formel et l'informel	15
L'apprentissage formel :	15
L'apprentissage informel :	15
3. Problématique et question de recherche	16
3.1. Question de recherche et objectifs de l'étude	17
4. Méthodologie	17
4.1. Type d'étude	18
4.2. Recrutement des participant.e.s	18
4.3. Collecte des données	20
4.4. Analyse des données	21
4.5. Considérations éthiques	22
5. Résultats	22
5.1. Description des participant.e.s	23
5.2. L'entrée dans le monde étudiantin	23

5.2.1. Une vie sociale à côté des études.....	23
5.2.2. La découverte d'un nouvel environnement	24
5.2.3. La rencontre entre étudiant.e.s	26
5.2.4. La réorganisation des habitudes de vie	27
5.3. La modification de l'environnement scolaire.....	28
5.3.1. L'absence de ressources étudiantes.....	28
5.3.2. La perte d'un cadre scolaire	30
5.3.3. L'arrêt des rencontres étudiantes.....	33
5.3.4. Une perturbation de la routine quotidienne	36
5.4. Les adaptations face au changement	37
5.4.1. Les adaptations de la filière ou de la Haute École.....	37
5.4.2. Les adaptations des étudiant.e.s.....	40
6. Discussion.....	42
6.1. Les résultats au regard de la littérature scientifique	43
6.1.1. L'entrée dans le monde étudiantin	43
6.1.2. Les étudiant.e.s face à la modification de l'environnement scolaire	46
6.1.3. Les stratégies d'adaptation des étudiant.e.s.....	50
6.2. Les recommandations	52
6.2.1. Suggestions pour les Hautes Écoles Spécialisées.....	52
6.2.2. Suggestions pour les étudiant.e.s	54
6.3. Les limites de l'étude	55
7. Conclusion.....	56
Références	58
Annexes.....	65
Annexe 1 : Demande de recrutement étudiant.e.s	65
Annexe 2 : Demande de sollicitation étudiant.e.s	69
Annexe 3 : Guide d'entretien	71
Annexe 4 : Arbre thématique	78
Annexe 5 : Document de consentement éclairé.....	80

Liste des abréviations

AFP	Agence France-Presse
CFDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
COREQ	COnsolidated criteria for REporting Qualitative research
CRMOH	Centre de référence du modèle de l'occupation humaine
EPFL	École Polytechnique Fédérale de Lausanne
HES	Haute École Spécialisée
HETSL	Haute École de Travail Social et de la Santé Lausanne
IFE	Institut de Formation en Ergothérapie
LRH	Loi fédérale relative à la recherche sur l'être humain
MOH	Modèle de l'Occupation Humaine
OCAIRS	Occupational Circumstances Assessment Interview and Rating Scale
OFSP	Office Fédéral de la Santé Publique
ORCA	Organisation en cas de catastrophe
P	Participant.e
TM	Travail de Master
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
1^{ère}	Première
2^{ème}	Deuxième

Annexes

Annexe 1 : Demande de recrutement étudiant.e.s	65
Annexe 2 : Demande de sollicitation étudiant.e.s	69
Annexe 3 : Guide d'entretien	71
Annexe 4 : Arbre thématique	78
Annexe 5 : Document de consentement éclairé.....	80

Résumé

Introduction : La rentrée académique 2020-2021 a été marquée par une vague épidémique de la Covid-19, obligeant le Conseil fédéral suisse à renforcer les mesures de restrictions dans les Hautes Écoles Spécialisées (HES) et les universités. Ces restrictions consistaient notamment en la fermeture des établissements et le passage de l'enseignement à distance. Ainsi, les nouveaux arrivant dans le monde étudiant se sont vu.e.s privé.e.s l'accès à de nombreuses occupations essentielles à l'acquisition de leur rôle d'étudiant.e.

Objectif : Identifier les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e de première année en ergothérapie, suite à la fermeture des HES et l'enseignement à distance.

Méthode : Une méthode de recherche qualitative descriptive a été menée, via des entretiens semi-dirigés, auprès de onze étudiant.e.s de première année en ergothérapie d'une HES de Suisse romande.

Résultats et discussion : La modification de l'environnement scolaire a des conséquences sur le processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e, notamment dans l'apprentissage institutionnel et intellectuel, ainsi que dans l'acquisition de divers agencements sociaux. Cette modification impacte également d'autres composantes de l'être occupationnel, en lien avec les déterminants personnels, les habitudes de vie et l'identité occupationnelle, révélant ainsi des inégalités socio-éducatives entre les apprenant.e.s.

Conclusion : Des recommandations à l'intention des HES et des étudiant.e.s sont proposées dans le but de réduire les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur le processus d'acquisition du rôle étudiant.e, dans le cas où cette situation venait à se reproduire à l'avenir.

Mots clés :

Rôle intériorisé ; Étudiant.e.s ; Occupation humaine ; Ergothérapie ; Covid-19

Abstract

Introduction: The start of the 2020-2021 academic year was marked by an epidemic wave of Covid-19, forcing the Swiss Federal Council to tighten restrictions at universities of applied sciences (UAS) and universities. These restrictions included the closure of institutions and the move to distance learning. As a result, newcomers to the student world have been denied access to many of the occupations essential to the development of their student role.

Aim: To identify the consequences of the changing school environment on the development of the first-year occupational therapy student role, following the closure of UAS and distance learning.

Method: A descriptive qualitative research method was used to conduct semi-structured interviews with eleven first-year occupational therapy students at a UAS in French-speaking Switzerland.

Results and discussion: Changing the school environment has consequences on the process of acquiring the student role, particularly in institutional and intellectual learning, as well as in the acquisition of different social arrangements. This change also impacts on other components of the individual in relation to personal determinants, lifestyle and occupational identity, thus revealing social and educational inequalities between students.

Conclusion: Recommendations for UAS and students are proposed in order to reduce the consequences of the change of school environment on the process of acquiring the student role, should this situation occur again in the future.

Key words:

Internalized role; Students; Human occupation; Occupational therapy; Covid-19

1. Introduction

Depuis la fin de l'année 2019, la population mondiale fait face à une succession de vagues épidémiques en lien avec l'émergence d'une nouvelle maladie infectieuse, nommée la Covid-19. Ces différentes vagues ont entraîné une augmentation rapide du nombre de cas aux quatre coins du monde, impactant une grande partie des nations. Afin de lutter contre ces propagations successives, de nombreux pays ont appliqué des mesures de confinement plus ou moins généralisées à leur population. Selon un décompte réalisé par l'Agence France-Presse (AFP) au printemps 2020, plus de la moitié de la population mondiale a été contrainte de rester chez elle lors de la première vague (AFP, 2020). À la fin de l'été 2020, les pays européens ont été touchés par une deuxième vague d'infections, obligeant une nouvelle fois les gouvernements à opter pour des mesures de restriction. En Suisse, pour faire face à cette aggravation sanitaire, le Conseil d'État a renforcé son dispositif de protection en réactivant le plan ORCA (Organisation en cas de catastrophe). Ce dispositif visait notamment à renforcer les mesures de restriction dans les Hautes Écoles, en instaurant le passage de l'enseignement à distance dès le 2 novembre 2020 (Bureau d'information et de communication de l'État de Vaud, 2020). Ces mesures de renforcement ont eu un impact significatif sur le quotidien d'un grand nombre de personnes, dont les étudiant.e.s de l'enseignement supérieur, qui se sont vu.e.s priver l'accès à de nombreuses occupations en lien avec leur rôle d'étudiant.e (Keptner & McCarthy, 2020). Les universités et les Hautes Écoles ont fermé leurs portes et ont adapté leurs formations en ligne. Les étudiant.e.s ont donc été invité.e.s à suivre leurs cours chez eux.elles et ont dû développer de nouvelles compétences afin d'adapter leur routine quotidienne (Gustafsson, 2020). Cependant, chez les étudiant.e.s de première (1^{ère}) année universitaire, le passage du secondaire au tertiaire est un processus complexe qui s'accompagne par l'apprentissage d'un « métier d'étudiant.e ». Ces personnes doivent construire leur rôle d'étudiant.e par un apprentissage institutionnel et intellectuel, ainsi que par l'acquisition de divers agencements sociaux en lien avec le monde universitaire (Coulon, 2005). C'est alors qu'un questionnement peut émerger à la suite de ce constat : qu'en était-il de l'acquisition de ce rôle lorsque les étudiant.e.s ont fait face à la fermeture des lieux d'enseignements et aux passages de l'enseignement à distance ?

Ce Travail de Master (TM) présentera dans un premier temps un recensement des écrits en lien avec la problématique actuelle. Cette problématique permettra de faire émerger une question de recherche et des objectifs d'étude. Dans un second temps, la méthodologie de recherche qualitative sera présentée. Les résultats seront ensuite énoncés sous la forme d'une analyse thématique. Par la suite, ces résultats seront discutés au regard de la littérature scientifique. Enfin, les limites de l'étude seront évoquées.

2. Recension des écrits

2.1. Covid-19 et mesures de restriction gouvernementales

En Suisse, la deuxième vague épidémique de la Covid-19 a débuté dès la fin de l'été 2020 par une augmentation du nombre de cas et d'hospitalisations hebdomadaire. Dans son rapport sur la situation épidémiologique en Suisse du 21 octobre 2020, l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) dénombrait 19'478 nouveaux cas et 342 nouvelles hospitalisations en une semaine. Concernant le canton de Vaud, le nombre de contaminations pour 100'000 habitants avait doublé d'une semaine à l'autre, passant de 156 à 305, et n'a cessé d'augmenter dans les semaines qui ont suivi (Office fédéral de la santé publique, 2022). Face à l'aggravation de la situation sanitaire, le Conseil d'État du canton de Vaud a décidé de renforcer ses mesures de restrictions, dans le but d'enrayer la propagation du virus et d'éviter la surcharge hospitalière. Le gouvernement vaudois a donc réactivé le plan ORCA, en instaurant de nouvelles mesures restrictives afin de cibler les foyers d'infection. Depuis 2009, le plan ORCA se charge de l'organisation et de la coordination des secours en cas d'accident majeur ou de catastrophe. Ce service sanitaire est responsable de « toutes planifications et interventions à caractère sanitaire en cas de situation particulière à titre préventif, d'accident majeur ou de catastrophe » (Département de la santé et de l'action sociale de l'État de Vaud, 2009). Ce dispositif est de nouveau rentré en vigueur le 25 octobre 2020, visant notamment à l'interdiction des manifestations de plus de 1'000 personnes, ou encore l'obligation de consommer aux places assises dans les bars et restaurants, avec la mise en place d'un dispositif d'identification des client.e.s. Concernant le renforcement des mesures dans les Hautes Écoles Spécialisées (HES), les cours dispensés avec de grands effectifs d'étudiant.e.s sont passés exclusivement à distance à compter du 2 novembre 2020 (Conseil fédéral, 2020). Les étudiant.e.s des HES ont donc été contraint.e.s de suivre un enseignement à distance pendant une période non déterminée.

Les mesures de restriction associées aux différentes vagues épidémiques n'ont pas été sans conséquence sur la santé physique et psychologique de la population générale, et plus particulièrement les étudiant.e.s de l'enseignement supérieur, comme vont le démontrer les prochaines parties.

2.2. L'impact des mesures de restriction sur la population générale

Depuis le début de la pandémie, un nombre important de pays ont déployé des efforts sans précédent pour contenir l'augmentation du nombre de cas et d'hospitalisations liées à la Covid-19. Vague après vague, les gouvernements de différents pays ont été contraints d'instaurer

des mesures de distanciation sociale strictes à leur population, comprenant la fermeture des établissements à grande échelle et des limitations de déplacements. Cependant, ces restrictions n'ont pas été sans conséquence sur la société, perturbant la vie quotidienne des personnes et augmentant les impacts sur leur santé mentale (Elharake *et al.*, 2022). Lin et Fisher (2020) ont étudié l'impact des mesures de restriction sur la population, en utilisant le Modèle de l'Occupation Humaine (MOH) de Gary Kielhofner (2017). Comme l'expliquent les auteurs, les restrictions gouvernementales ont affecté plusieurs composantes liées à la personne, à savoir : la volition, l'habituatation, la capacité de performance et l'environnement. En effet, les premières vagues épidémiques ont affecté considérablement la routine quotidienne des personnes, notamment au niveau de leur emploi ou de leur apprentissage, ainsi que leurs activités extra-professionnelles ou extra-scolaires. De plus, les mesures plus ou moins restrictives selon les pays ont conduit une grande partie des entreprises « non essentielles » à arrêter leur activité ou à imposer du télétravail à leurs employés (Lin & Fisher, 2020). La revue de Brooks *et al.* (2020) a révélé que durant la première vague d'infections, la fermeture des lieux publics et les mesures de quarantaine avaient été associées à une diminution des interactions sociales et physiques, mais aussi à une perte de routine habituelle, se traduisant ainsi par un sentiment d'isolement social, d'ennui et de frustration (Brooks *et al.*, 2020). Les résultats de l'étude menée en Israël par Lipskaya-Velikovsky (2021) ont également indiqué que la pandémie de la Covid-19 avait impacté de manière significative la qualité de vie et la participation aux activités de vie quotidienne chez les personnes saines, mettant en évidence un niveau élevé de détresse psychologique et d'expérience de solitude (Lipskaya-Velikovsky, 2021).

De plus, la revue systématique avec méta-analyses de Dettmann *et al.* (2022) menée en Angleterre a montré une forte prévalence de l'anxiété et de la dépression chez les personnes durant les vagues épidémiques, comparé aux taux de prévalence pré-pandémique (Dettmann *et al.*, 2022). En effet, en Pologne, la pandémie de la Covid-19 et les mesures de restrictions associées ont détérioré l'état de santé mental de population, se manifestant notamment par des troubles anxieux et anxio-dépressifs (Chodkiewicz *et al.*, 2021). Ainsi, cette augmentation de la prévalence pouvait être liée à un faible niveau d'activité physique (Wood *et al.*, 2022), à une inactivité professionnelle, un revenu familial faible, un état civil célibataire, ou encore au fait d'être plus jeune (Fukase *et al.*, 2021). Effectivement, parmi la jeune population, les étudiant.e.s de l'enseignement supérieur ont également été impacté.e.s par la pandémie de la Covid-19. Suite à la fermeture des universités et le passage de l'enseignement à distance, les personnes ont dû s'isoler physiquement de leur environnement scolaire et ont été contraints de s'adapter à un nouvel enseignement virtuel (Elharake *et al.*, 2022).

La prochaine partie s'intéressera plus spécifiquement aux conséquences de la fermeture des lieux d'enseignement en présentiel et les mesures de distanciation sociale sur cette population.

2.3. Les conséquences sur les étudiant.e.s de l'enseignement supérieur

Depuis le début de la pandémie, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a constaté que plus de 100 pays avaient instauré la fermeture des établissements éducatifs à l'échelle nationale, affectant ainsi plus de la moitié de la population étudiante mondiale (UNESCO, 2020). Cet arrêt de l'enseignement en présentiel a contraint les étudiant.e.s universitaires à suivre les cours depuis leur domicile, entraînant une série de conséquences physiques et mentales.

Bien que les étudiant.e.s n'étaient pas considérés comme étant à haut risque face à la Covid-19, cette pandémie les a néanmoins confrontés à de nouveaux défis. En effet, les habitudes de vie des étudiant.e.s ont été radicalement modifiées par le confinement, limitant une grande partie de leurs occupations en dehors de leur enseignement, notamment en lien avec des activités récréatives et sportives (Mohammed *et al.*, 2022). De plus, l'étude de Knight *et al.* (2021) a montré que les étudiant.e.s avaient eu des difficultés à s'adapter à leur nouveau mode d'enseignement en ligne. En effet, cette situation a pu remettre en question leur attente vis-à-vis de la vie universitaire, du fait de la diminution des liens sociaux et des expériences essentielles à leur construction étudiante (Knight *et al.*, 2021). Ainsi, les conséquences de la Covid-19 ont donc poussé les étudiants à s'ajuster à de nouvelles conditions de travail à distances et interagir socialement avec leurs pairs par le biais de supports virtuels. Leurs occupations extra-scolaires ont également été impactées les obligeant à adapter leurs activités de loisirs ou religieuses à des pratiques individuelles (Keptner & McCarthy, 2020).

Par ailleurs, des études ont analysé l'impact des mesures de confinement et des restrictions de déplacement sur l'équilibre occupationnel des étudiant.e.s. L'étude menée par Dujardin (2021) auprès de 64 étudiant.e.s en ergothérapie a montré que les étudiant.e.s avaient ressenti un déséquilibre occupationnel suite à l'instauration des mesures de restrictions, s'apparentant à une privation occupationnelle. L'auteur explique que cette privation a perturbé tous les domaines occupationnels des personnes, notamment ceux en lien avec leur statut d'étudiant.e. Ainsi, ce déséquilibre occupationnel a fait émerger plusieurs difficultés en lien avec le parcours pédagogique, mais également d'un point de vue émotionnel, par l'appauvrissement des relations sociales (Dujardin, 2021). L'étude de González-Bernal *et al.* (2020) a également constaté que le niveau d'équilibre occupationnel des étudiant.e.s avait été significativement moins élevé que les personnes possédant un emploi actif, de par les

difficultés financières vécues par les étudiant.e.s, vis-à-vis de la population possédant une activité professionnelle (González-Bernal *et al.*, 2020).

Concernant l'impact des mesures de confinement et l'arrêt de l'enseignement en présentiel sur la santé mentale des étudiant.e.s, les résultats de l'étude de Catling *et al.* (2022) ont révélé que la Covid-19 avait eu un impact significatif sur leur niveau de dépression et d'anxiété d'étudiant.e.s d'une université anglaise (Catling *et al.*, 2022). Cela pouvait s'expliquer par la « forte intolérance à l'incertitude » des étudiant.e.s face à leur avenir et à leur perspective éducative. En effet, l'enseignement à distance aurait augmenté leur stress par le caractère inconnu des modalités d'enseignement et d'évaluation en ligne. Bien que la jeune population a eu les capacités nécessaires pour développer des stratégies d'adaptation face à cette crise, les étudiant.e.s ont été néanmoins « les plus perturbés psychologiquement » (Glowacz & Schmits, 2020). L'enseignement à distance n'a pas remplacé le contact en face à face, ce qui s'est répercuté sur leur niveau d'anxiété (Glowacz & Schmits, 2020). De plus, selon l'étude de Owens *et al.* (2022) menée auprès d'un échantillon d'étudiant.e.s de 18 à 25 ans, cette augmentation de la dépression et de l'anxiété perçue par la jeune population au moment du confinement a été associée négativement à des comportements quotidiens moins sains et à un niveau de bien-être mental moindre (Owens *et al.*, 2022). Par ailleurs, comme le montre l'étude de Horita *et al.* (2021), les étudiant.e.s de 1^{ère} année universitaire ont perçu une plus « grande détresse académique » que leurs prédécesseurs, car l'enseignement en ligne leur était peu familier. Ces personnes devaient s'adapter à un nouveau mode d'enseignement, développant ainsi un sentiment d'éloignement vis-à-vis du monde extérieur (Horita *et al.*, 2021). Les résultats de Weber *et al.* (2022) montrent que le niveau de solitude a été significativement plus élevé entre la 1^{ère} et la 2^{ème} phase de confinement en Allemagne chez les étudiant.e.s avec des symptômes de dépression et d'anxiété (Weber *et al.*, 2022). D'autre part, l'augmentation de la solitude et le changement du mode d'enseignement auraient entraîné une augmentation de la dépendance au smartphone chez les étudiant.e.s, mettant en évidence une corrélation significative entre les symptômes de dépression et d'anxiété, et l'utilisation des smartphones (Catling *et al.*, 2022). L'augmentation du temps d'exposition devant les écrans et les mesures gouvernementales a aussi eu un impact significatif sur le sommeil et l'état de bien-être psycho-émotionnel des étudiant.e.s, ce répercutant sur la qualité et l'hygiène de sommeil pendant les confinements liés à la Covid-19 (Marelli *et al.*, 2021). Enfin, selon l'étude de Cao *et al.* (2020) menée en Chine, les étudiant.e.s vivant seul.e.s auraient été plus susceptibles de développer de l'anxiété vis-à-vis des étudiant.e.s vivant avec leurs parents. Pour les auteur.e.s, l'anxiété aurait donc été corrélée négativement au soutien social, de sorte que plus les soutiens sociaux diminueraient, plus les symptômes d'anxiété augmenteraient (Cao *et al.*, 2020).

Les études présentées ont analysé l'impact des mesures de restrictions gouvernementales sur la santé physique et psychologique des étudiant.e.s de l'enseignement supérieur. Cependant, aucune recherche n'a étudié les conséquences de ces mesures sur le processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e chez les étudiant.e.s de première année universitaire ou des HES au moment de la rentrée académique de l'automne 2020-2021. En effet, ces personnes ont été privé.e.s d'accès à de nombreuses occupations étudiantes, se répercutant directement sur l'apprentissage ou le maintien du rôle d'étudiant.e (Dujardin, 2021). En ce sens, ce travail de master étudiera les conséquences des mesures de restrictions cantonales suisses sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e chez les étudiant.e.s de première année d'une HES de Suisse romande. La prochaine partie présentera l'origine du concept de rôle selon l'orientation sociologique, avant de s'intéresser spécifiquement au rôle sous l'angle des sciences de l'occupation humaine.

2.4. Le concept de rôle social

Le rôle social est un concept provenant de la sociologie, qui a émergé au XXe siècle selon deux courants théoriques distincts schématiquement : l'un issu de la sociologie par les travaux anthropologiques de Linton (1936), et l'autre venant d'un courant interactionniste sur la base des réflexions de George Herbert Mead (1934). En effet, le courant anthropologique fonde le concept de rôle comme un aspect dynamique du statut, tandis que le courant interactionniste place le rôle au cœur de l'interaction entre le *Soi* et l'environnement social (Coenen-Huther, 2005). Ces deux approches vont être décrites dans les prochaines parties.

2.4.1. L'approche anthropologique de Linton

L'anthropologue Ralph Linton a été le premier à définir le rôle sous l'angle sociologique en faisant la distinction entre *rôle* et *statut*. Pour Linton, le statut se définit par un ensemble de droits et devoirs qu'une personne acquière par le biais d'une position institutionnalisée dans un système social. Le rôle quant à lui se rapporte à la façon qu'une personne devrait se comporter lorsqu'il.elle met en application ses droits et devoirs (Ogien, 2012). Selon Linton, une personne remplit un rôle « quand elle met en œuvre les droits et les devoirs qui constituent le statut » (Linton, 1936, p. 138, cité dans Coenen-Huther, 2005, p. 67). En ce sens, le statut constitue les règles associées au rôle, et le rôle, l'application dynamique de ces règles (Fougeyrollas & Roy, 1996).

Par la suite, Nadel (1970) contestera l'approche de Linton en identifiant deux difficultés dans la distinction entre *rôle* et *statut*. La première concerne la méthodologie sociologique qui n'indique aucune règle sur la distinction entre les deux concepts, tant la coexistence entre rôle

et statut est fondamentale (Ogien, 2012). Par exemple, être étudiant.e peut relever du statut lorsque l'on considère sa position tenue dans une hiérarchie sociale, en revanche, il devient rôle lorsque l'on observe sous l'angle de prescriptions liées à son occupation d'étudiant.e. La seconde difficulté concerne le lien avec l'action humaine, de sorte que la réalisation d'une action ne peut pas être associée obligatoirement à un rôle (Fougeyrollas & Roy, 1996). Par exemple, le fait de réaliser une activité sportive de loisir ne fait pas automatiquement d'une personne un.e sportif.ve professionnel.le de haut niveau reconnu dans son rôle. Ainsi, pour Nadel, « la notion de rôle ne couvre que les obligations impersonnelles directement attachées à l'exécution d'une forme particulière d'activité socialement organisée » (Ogien, 2012, p. 152).

Dans les années 1960, le sociologue Ralf Dahrendorf va également s'inscrire dans les travaux anthropologiques, en se centrant sur la normativité des attentes de rôles. Ses travaux lui conduiront à présenter « Homo sociologicus » (Coenen-Huther, 2005). Pour Dahrendorf (1964), « à chaque position qu'occupe un homme se rattachent certains comportements qu'on attend du titulaire de cette position ». L'auteur souligne également que chaque position sociale se rapporte à un rôle social qu'une personne doit interpréter. En ce sens, le lien entre ces deux notions sert de médiation entre une personne et la société, définissant ainsi l'« Homo sociologicus ». Selon Dahrendorf, il est important de distinguer *position* et *rôle* : les positions se rapportent à des « lieux dans des champs de relations », tandis que les rôles indiquent « le genre de relations existant entre le titulaire d'une position et ceux d'autres positions du même champ ». Autrement dit, chaque personne qui incorpore un rôle social est soumise à des exigences en matière de comportements ou d'attributs vis-à-vis de ce rôle. Ainsi, les rôles sociaux sont des « faisceaux d'exigences » sur lesquelles une personne doit se conformer dans diverses positions données. Dahrendorf parle ainsi d'« attentes de rôles » (Dahrendorf, 1964).

Les travaux anthropologiques initiaux et leurs critiques associées soulignent donc le caractère statique et dynamique du concept de rôle. Un versant statique lorsque le rôle définit une position socialement admise (ex. être un.e étudiant.e), et un versant dynamique lorsque le rôle contient différentes règles et savoir sur lesquels une personne réalise une série d'actions acceptable par autrui (Ogien, 1995, cité dans Fougeyrollas & Roy, 1996).

2.4.2. L'approche interactionniste de Mead

Le sociologue George Herbert Mead est l'un des pionniers de l'interactionnisme symbolique. Il a été le premier à faire le lien entre la psychologie et la sociologie, donnant lieu à la création de la psychologie sociale de l'École de Chicago (Fougeyrollas & Roy, 1996).

L'approche interactionniste symbolique s'appuie sur une philosophie de l'expérience. Selon Mead, « la conscience des individus s'élabore à travers les interactions sociales et les processus sociaux » (Coulon, 2020, p. 12). En ce sens, l'interactionniste symbolique postule que les activités interrelationnelles entre les individuels contribuent à la formation de diverses significations sociales (Fougeyrollas & Roy, 1996). Ainsi, en plaçant le rôle au cœur de l'interaction entre le *Soi* et l'environnement social, l'approche interactionniste conceptualise le rôle comme l'élément central de la vie en groupe (Coenen-Huther, 2005). En effet, Mead a considéré la notion de *Soi* comme « l'intériorisation du processus social par lequel des groupes d'individus interagissent avec d'autres ». De cette façon, les personnes créent simultanément leur *Soi* en interagissant ensemble, de sorte à acquérir des significations sociales et de constituer une vie sociale (Coulon, 2020). D'autre part, Mead fut le premier à utiliser le terme de « *role-taking* », qu'il définira comme « un processus mental qui a pour but d'anticiper les réactions d'autrui dans l'interaction « lui-moi » » (Bergeron, 1974, p. 98-99, cité dans Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 40).

Les sociologues Berger et Luckmann (1966) vont également s'inscrire dans l'approche interactionniste en apportant leur définition du rôle en lien avec la notion de « typification ». Les auteurs définissent les rôles comme des typifications permettant « d'anticiper ce qu'on peut normalement attendre d'un individu dans une situation sociale donnée » (Berger & Luckmann, 1966, p. 43, cité dans Coenen-Huther, 2005, p. 67). Pour Berger et Luckmann, les personnes partagent entre elles des d'actions et des buts spécifiques, qui seront typifiés objectivement par la suite. Autrement dit, une personne peut reconnaître exécution de son action, en visualisant cette même action exécutée par les autres. Une personne s'identifie alors aux typifications d'actions socialement objectivées. Les rôles apparaissent ensuite dès qu'un ensemble de typifications commun à une collectivité d'acteurs se développe. Par la suite, en intériorisant ces différents rôles, une personne s'inscrit dans un monde qui lui paraît « subjectivement réel » (Berger & Luckmann, 2018).

À la suite des travaux de Mead, Goffman (1961) s'intéressa à la notion entre *rôle* et *identité*, en insistant sur « le caractère interactionnel du processus d'acquisition des rôles » (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 44). Selon Ogien (2012), la réflexion de Goffman vient contester la classification de Nadel, qui semble oublier la notion d'identité. En effet, si l'accomplissement d'un rôle implique l'adhésion à un ensemble de règles permettant l'exécution d'une activité, quelle est l'influence de la personne sur la réalisation de l'activité et inversement ? Pour Goffman, les personnes doivent contrôler l'interprétation de leur rôle afin que leurs interlocuteurs ne doutent jamais de l'identité revendiquée par cette interprétation (Ogien, 2012). De plus, Goffman propose de décomposer le concept de rôle en trois dimensions : normative, typique et interprétative. Selon Ogien (2012), la dimension normative se définit par

« les règles de conduite idéales qu'un individu devrait respecter pour assurer la fonction qu'un rôle particulier est censé remplir ». La dimension typique « se rapporte aux attributs et qualités qui sont couramment associés à la personne qui remplit tel ou tel rôle sans qu'ils n'entrent dans sa définition officielle ». Par exemple, un.e étudiant.e devrait être discipliné.e, à l'écoute, participant.e ou encore sociable avec autrui. Enfin, la dimension interprétative « se rapporte plus immédiatement à la manière dont un individu tient publiquement la place qui lui échoit tout au long d'une action en commun » (Ogien, 2012, p. 151-152).

Ainsi, les travaux interactionnistes mettent en avant le concept de rôle comme élément clé de l'interaction du *Soi* et de l'environnement social. L'interprétation d'un rôle social inclut donc à la fois des typifications de conduites attendues qu'une personne devrait respecter, mais également l'intériorisation d'un sentiment de *Soi* dans l'interaction avec l'autre.

2.4.3. La classification des rôles

Chapuis et Thomas (1995) ont distingué quatre types de rôles, à savoir : le rôle imposé, le rôle acquis, le rôle prescrit et le rôle réel. Les rôles imposés seraient liés à des attributs biologiques, tels que le sexe ou encore l'âge. Les rôles acquis correspondraient aux actes et choix personnels d'une personne, tels que le rôle professionnel ou de loisir. Les rôles prescrits engloberaient l'ensemble des comportements et actions attendus de la personne en fonction de son statut. Enfin, les rôles réels se rapporteraient aux rôles prescrits, influencés par la subjectivité de la personne (Chappuis & Thomas, 1995). Ainsi, cette classification des rôles révélerait trois niveaux de relation dans le concept de rôle, découlant d'abord des attentes du rôle, puis de la conception personnelle du rôle, et enfin de l'interprétation du rôle (Chapuis et Thomas, 1995, cité dans Fougeyrollas & Roy, 1996).

2.4.4. L'individu pluriel

En 1998, Lahire a critiqué la vision homogénéisatrice des sociologues au sujet de l'homme en société. Selon lui, les chercheurs des sciences sociales étudient « trop » souvent l'individu dans un seul contexte, en présumant une unité fondamentale derrière la diversité des expériences vécues et des rôles intériorisés. Pour Lahire (2016), une personne peut interpréter différents rôles successivement ou simultanément et de manière évolutive selon les contextes. Il émet l'hypothèse que derrière chaque individu se cache l'incorporation d'une « multiplicité de schèmes d'action ou d'habitudes » acquis par une diversité de modèles de socialisation. En ce sens, l'ensemble de ces modèles peuvent être activés par l'individu en fonction d'une situation donnée (Lahire, 2016, p. 57-58). Ces affirmations vont dans le sens de James, qui caractérisa l'individu comme un être humain multiorienté, incarnant plusieurs rôles, selon les

contextes et les personnes rencontrées. James fera émerger la notion de « moi social », stipulant que « l'individu est un ensemble de plusieurs personnes » (Bergeron, 1974, p. 8, cité dans Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 40). Ainsi, comme l'explique Coenen-Huther (2005), l'évolution sociétale invite les sociologues à revoir la vision de l'Homo sociologicus, c'est-à-dire « un individu à l'identité multiple et évolutive », caractérisé comme l'« individu pluriel » (Coenen-Huther, 2005, p. 71).

Pour conclure, depuis le XXe siècle, le concept de rôle social a fait l'objet d'un grand nombre de débats concernant sa définition sociologique. Les deux approches peuvent être réunies en considérant le rôle social comme un ensemble de comportements et attitudes que l'on peut attendre d'une personne dans une position ou un statut social donné. La présente étude s'intéressa plus particulièrement au rôle d'un point de vue des sciences de l'occupation humaine, concept qui sera développé dans la prochaine partie.

2.5. Le rôle selon les sciences de l'Occupation Humaine

Le concept de rôle a également été étudié dans le domaine des sciences de l'occupation humaine, et plus particulièrement par Gary Kielhofner et ses collaborateurs. Ce groupe de chercheurs est à l'origine de l'élaboration du Modèle de l'Occupation Humaine (MOH), qui est un modèle en ergothérapie centrée sur l'occupation. Ce modèle décrit plus particulièrement l'interaction entre trois composantes : la personne (l'être occupationnel), l'occupation (l'agir occupationnel) et l'environnement (le contexte occupationnel) (Taylor & Kielhofner, 2017).

Pour Kielhofner, l'origine des rôles et des habitudes provient du concept de l'habitation, qui fait partie de l'être occupationnel et qui se réfère à l'organisation des occupations dans le quotidien. L'habitation se définit par l'ensemble des comportements cohérents qui résulte des habitudes et des rôles qu'intériorise une personne dans ses occupations (Lee & Kielhofner, 2017a). L'habitation guide le comportement quotidien d'une personne dans les environnements temporel, spatial et social qui lui sont familiers. Ainsi, l'habitation est largement influencée par l'environnement, permettant à une personne d'apprendre à être dans ses différents habitats (Yamada *et al.*, 2017). Par exemple, le quotidien d'un.e étudiant.e peut être guidé par des comportements cohérents en lien avec ses habitudes et les différents rôles qu'il.elle intériorise dans sa journée. Un.e étudiant.e peut notamment se réveiller le matin, se préparer dans son domicile, emprunter le chemin habituel pour se rendre à l'université, suivre un cours et interagir adéquatement avec les autres.

Selon Taylor et Kielhofner (2017), le concept d'habitation se décompose en deux sous-concepts : les habitudes et les rôles intériorisés (Lee & Kielhofner, 2017a). Ces deux notions vont être définies dans les parties ci-dessous.

2.5.1. Les habitudes

Pour Yamada *et al.* (2017), les habitudes peuvent être représentées par la façon d'agir et de se comporter de manière automatique et cohérente dans un environnement donné. Elles permettent à la personne d'accomplir des actions appropriées en fonction des « événements et des contextes » qui lui sont familiers. Par exemple, les journées d'un.e étudiant.e peuvent être guidées par des habitudes acquises à la suite d'une répétition de tâches routinières comme : se lever, s'habiller, se rendre à l'université, suivre un cours, ou encore interagir avec ses pairs. Des modèles sont alors établis lorsque la personne répète ces actions suffisamment de fois pour que celles-ci deviennent automatiques. Ainsi, les habitudes reflètent l'apprentissage d'actions appropriées à une situation particulière dans laquelle la personne s'inscrit (Yamada *et al.*, 2017).

2.5.2. Les rôles intériorisés

Selon Yamada *et al.* (2017), les rôles intériorisés peuvent se définir par « l'incorporation d'un statut social et/ou personnel défini » en lien avec un ensemble de modèles de comportements d'attitudes. Autrement dit, les actions qu'une personne entreprend dans son quotidien vont refléter les différents rôles qu'elle intériorise (Yamada *et al.*, 2017, p. 17). Par exemple, en agissant comme étudiant.e, une personne s'identifie à un statut social en adoptant des modèles de comportements et des attitudes qui sont en lien avec son rôle d'étudiant.e comme : adopter une tenue vestimentaire adéquate, suivre un cours, et interagir de manière appropriée avec un.e professeur.e. D'autre part, les personnes intériorisent une multiplicité de rôles dans leur routine quotidienne, c'est-à-dire qu'ils.elles peuvent être tour à tour ou simultanément selon les contextes un.e membre de famille, un.e ami.e, un.e étudiant.e, ou encore un.e employé.e. Ainsi, lorsqu'une personne intériorise un rôle, elle adopte « une identité, une perspective et des actions qui appartiennent à ce rôle ». L'alternance des rôles dans une journée permet donc à la personne de rythmer ses identités et les différentes façons de se comporter (Yamada *et al.*, 2017, p. 17).

D'autre part, les occupations d'une personne sont influencées par les rôles qu'elle occupe dans sa journée. Autrement dit, le contenu de ses actions sera différent selon les périodes de la journée dans lesquelles la personne occupe certains rôles (Lee & Kielhofner, 2017a). On parle alors de participation à des rôles occupationnels. Pour de las Heras de Pablo *et al.* (2017), participer à des rôles occupationnels concerne l'engagement d'une personne dans les domaines occupationnels du « doing », tels que la productivité, les activités quotidiennes ainsi que les loisirs, dans lesquels la personne va s'inscrire avec une « signification personnelle et unique ». Ce sont les tâches qu'une personne accomplit en lien avec son rôle intériorisé (ex.

membre de famille, étudiant.e, travailleur.se, joueur.se, artiste, etc.). Par exemple, durant une journée de cours, un.e étudiant.e s'engage dans la vie étudiante en accomplissant des actes associés à son rôle (ex. participer à un cours, interagir socialement avec ses camarades et le.la professeur.e, réaliser un travail de groupe, chercher un livre à la bibliothèque, manger au réfectoire, etc.). En rentrant chez eux.elles le soir, les personnes ôtent leur veste d'étudiant.e pour enfiler celle de membre de famille et remplir à leur tour de nouvelles tâches en lien avec ce rôle (ex. tâches ménagères, interaction avec ses proches, loisirs, etc.). Ainsi, au cours d'une journée, les personnes incarnent plusieurs rôles dans le but de participer à différentes activités significatives, associés à des actes spécifiques aux rôles. Ainsi, pour les auteurs, « la participation aux rôles implique l'organisation et l'exécution de diverses activités pour sa réalisation, en transmettant toutes les dimensions de la participation » (de las Heras de Pablo *et al.*, 2017, p. 111).

Par ailleurs, comme l'explique Yamada *et al.* (2017), les personnes acquièrent des rôles à travers un processus de socialisation dans lequel ils.elles intériorisent « un sentiment de soi, des attitudes et des comportements qui correspondent à la définition sociale et aux attentes du rôle ». Ce processus de socialisation est continu dans le temps, car les rôles évoluent tout au long de la vie des personnes. Ainsi, l'évolution des rôles est observable à différents stades de la vie, comme lors de la transition du rôle de lycéen.ne à étudiant.e, d'étudiant.e à professionnel.le, ou encore de professionnel.le à retraité.e (Yamada *et al.*, 2017, p. 17).

Comme l'énonce Yamada *et al.* (2017), l'acquisition d'un rôle s'opère à travers un processus de socialisation. Cette notion va être exposée ci-dessous.

2.5.3. La socialisation

Selon Castra (2010), la socialisation se définit comme un processus d'intériorisation des normes et des valeurs qui dictent le fonctionnement de la vie sociale. Ce processus est continu tout au long de la vie des personnes, et se distingue en deux temps : la socialisation primaire et la socialisation secondaire (Castra, 2010). La socialisation primaire a lieu durant la période de l'enfance, où la personne construit son identité sociale à travers la famille et l'école. L'enfant s'extériorise avec les autres pour intérioriser sa réalité objective, qui par la suite permettra à la personne de comprendre l'autre et donner un sens au monde social dans lequel il.elle vit (Berger & Luckmann, 2018). La socialisation secondaire quant à elle s'appuie, prolonge voire transforme les acquis de la socialisation primaire, en intériorisant des sous-mondes institutionnels. L'acquisition d'un langage commun permet aux personnes de communiquer avec les autres adéquatement, permettant l'adhésion à des groupes spécifiques (ex. travail, loisir, association, etc.) (Berger & Luckmann, 2018). Ainsi, le processus de

socialisation permet à la personne d'intérioriser des modèles de comportement spécifiques selon différents contextes (Dahrendorf, 1964). Pour faire le lien avec le concept de rôle, Mead considère ce concept comme le « prolongement du processus de socialisation et des acquisitions des significations sociales » (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 40). Par exemple, lorsqu'une personne entre en 1^{ère} année universitaire, il.elle doit intérioriser les normes et les valeurs qui régissent la vie sociale de l'université pour acquérir son rôle d'étudiant.e. Il.elle doit également acquérir un langage commun avec les autres, pour former de nouveaux groupes ou s'intégrer à ceux déjà existants.

Pour Coulon (2005), ce passage de l'enseignement secondaire au tertiaire est « une année de tous les dangers », car il s'accompagne d'un processus complexe d'apprentissage du « métier d'étudiant.e » (Coulon, 2005). La prochaine partie s'intéressera à ce processus.

2.6. L'apprentissage du « métier d'étudiant.e »

Chaque année, les étudiant.e.s nouvellement entrant.e.s dans le monde universitaire doivent acquérir un nouveau rôle intériorisé, celui d'étudiant.e. Comme l'explique Coulon (2005, 2017), ce passage de l'enseignement secondaire au tertiaire passe par l'apprentissage d'un « métier d'étudiant.e ». À ce jour, si l'accès à l'enseignement supérieur n'est plus une difficulté, c'est le maintien et la réussite universitaire qui se révèlent être une problématique naissante. En effet, le passage dans la vie universitaire s'avère difficile pour les étudiant.e.s de 1^{ère} année, qui doivent mettre de côté leur vie de lycéen.ne afin d'apprendre les « nouveaux codes » universitaires en lien avec leur rôle d'étudiant.e. Pour Coulon, les étudiant.e.s doivent parvenir à s'affilier, auquel cas ils.elles échoueront leur rentrée dans le monde étudiantin. Ainsi, l'auteur désigne le processus d'*affiliation*, comme une « démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (Coulon, 2005, 2017). Coulon propose de considérer le processus d'affiliation selon trois temps : le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation. Ce processus va être décrit dans la prochaine partie.

2.6.1. Le processus d'affiliation

Selon Coulon (2005, 2017), le processus d'affiliation, qui est à la fois institutionnel et intellectuel, est fondamental dans l'apprentissage du métier d'étudiant.e, et s'accompagne par des rites d'affiliation, permettant un passage réussi dans la vie universitaire. Pour cela, Coulon (2005, 2017) a décidé de décomposer le passage du secondaire au tertiaire en trois temps. L'auteur s'est inspiré des étapes du passage d'un statut social à un autre de Van Gennep (1909) pour décrire ces différentes étapes :

(1) Le temps de l'*étrangeté*, caractérisé par une phase de séparation avec le passé d'élève. Les personnes doivent ainsi oublier leur vie de lycéen.ne pour se projeter dans un rythme de cours et acquérir de nouvelles règles universitaires. À ce moment-là, l'étudiant.e novice se retrouve face à un monde qu'il lui est peu familier.

(2) Le temps de l'*apprentissage*, défini comme une phase dangereuse, remplie d'incertitudes et de doutes. L'étudiant.e se retrouve alors dans l'entre-deux. Il.elle ne connaît plus son passé et pas encore son futur d'étudiant.e. Un apprentissage complexe doit alors s'opérer rapidement pour réussir son passage dans le monde universitaire.

(3) Le temps de l'*affiliation*, marqué par un moment d'agrégation. L'étudiant.e découvre et apprend les différents codes et normes nécessaires au métier d'étudiant.e. Ainsi, la personne acquière progressivement un nouveau statut social : celui d'étudiant.e. Il.elle devient alors un « ancien ».

De plus, ces différentes étapes s'accompagnent par d'importantes modifications dans le rapport qu'entretiennent les étudiant.e.s avec trois modalités distinctes : le temps, l'espace, ainsi que les règles et les savoirs. Le rapport au temps s'avère différent, les étudiant.e.s n'ont plus des horaires aussi chargées qu'au lycée, la durée des cours change, et l'année se décompose en deux semestres. Le rapport à l'espace est aussi modifié, les étudiant.e.s s'inscrivent dans des environnements nouveaux, avec des locaux infiniment plus grands et des lieux identifiés, parfois difficiles à trouver (ex. bibliothèque, salles de cours, etc.). Enfin, le rapport aux règles et savoirs change. En effet, l'université contient un grand nombre de règles, qui s'articulent les unes aux autres, de sorte que la méconnaissance des unes peut entraîner l'ignorance des autres qui découlent. Quant aux savoirs, ils deviennent bouleversés au moment de l'entrée à l'université, par la multitude de champs intellectuels étudiés, et par le lien entre ces savoirs et la future activité professionnelle (Coulon, 2005).

Pour Coulon (2017), le processus d'affiliation passe également par l'acquisition de différents agencements sociaux, c'est-à-dire le partage et la maîtrise d'un langage commun avec un groupe social dans lequel la personne vit, lui conférant ainsi un statut de membre (Coulon, 2017). La personne doit alors montrer qu'il.elle est devenu.e « pair.e » avec les autres membres du groupe, en attribuant « le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements » (Coulon, 2005, p. 11). En ce sens, Jellab (2011) évoque la notion de sociabilité à l'université. Selon l'auteur, cette notion désigne « une expérience de la rencontre et de la constitution d'un univers d'échanges, le plus souvent en petits groupes ». La sociabilité se base sur des interactions entre des étudiant.e.s, qui partagent des affinités et une vision commune des études et de la vie universitaire. Elle est notamment soutenue par « l'entraide, le travail en groupe et par les sorties à caractère culturel et récréatif », venant ainsi renforcer l'appartenance sociale à un groupe d'étudiant.e.s (Jellab, 2011). Ainsi, la sociabilité

universitaire vient appuyer le concept de « Belonging », que définit Wilcock (2007) comme la connexion des personnes entre eux par le biais de relations interpersonnelles (Wilcock, 2007; Hitch *et al.*, 2014). Selon Jellab (2011), la sociabilité étudiante peut s'organiser selon trois modalités : une sociabilité « scolaire » lorsque l'appartenance à un groupe d'étudiant.e.s permet l'échange et le soutien sur des sujets intellectuels en lien avec la formation ; une sociabilité « extrascolaire » lorsque les étudiant.e.s partagent des temps communs consacrés à des loisirs et des activités culturelles en dehors de l'université ; une sociabilité « mixte », lorsqu'elle regroupe les dimensions scolaires et extrascolaires, autorisant l'appartenance à plusieurs groupes.

Pour finir, le processus d'affiliation permet à la personne d'acquérir les nombreux codes de la vie universitaire, de sorte que les acteurs du système (ex. enseignant.e.s, autres étudiant.e.s, etc.) reconnaissent en la personne une maîtrise suffisante de ces codes. Autrement dit, la personne ne doit pas seulement acquérir les compétences, mais doit également montrer qu'il.elle les maîtrise. L'affichage de cette maîtrise de compétence peut donc prendre plusieurs formes : par l'évaluation académique formelle, mais aussi lors des opérations informelles entre les acteurs du système scolaire (Coulon, 2005). Pour aller plus loin, les termes « formel » et « informel » vont être décrits ci-dessous.

2.6.2. Le formel et l'informel

Les termes « formel » et « informel » sont des notions qui s'apparentent au domaine de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage. Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) a établi en 2014 une définition au sujet de l'apprentissage formel et informel (European Centre for the Development of Vocational Training - CEDEFOP, 2014) :

L'apprentissage formel :

Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification (p. 99).

L'apprentissage informel :

Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de

ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant (p. 112).

Selon Chotel *et al.* (2011), l'apprentissage formel se rapporterait à de l'enseignement dans un contexte scolaire, basé sur des objectifs purement éducatifs (ex. enseignement donné par un.e professeur.e dans un auditoire). L'apprentissage informel quant à lui correspondrait à des moments d'expérience de vie quotidienne à l'intérieur ou à l'extérieur de l'environnement scolaire, sans que les objectifs soient éducatifs (ex. discussion entre les étudiant.e.s sur des sujets variés) (Chotel *et al.*, 2011). Selon Coombs (1968), l'apprentissage informel serait plus important dans l'existence des personnes, de par l'expérience quotidienne qui est continue tout au long de la vie (Coombs, 1968, cité dans Chotel *et al.*, 2011). Ce travail de master intéressera plus spécifiquement à la notion de « temps informel », qui peut être caractérisée par des moments non intentionnels de partage d'expérience étudiante avant, pendant les pauses, et après les temps d'apprentissage formel en classe.

Le rôle d'étudiant.e s'acquière donc à travers un processus d'affiliation, caractérisé notamment par la découverte et l'apprentissage de nouveaux codes universitaires, ainsi que par la mise en place d'agencements sociaux, au sein d'un environnement dans lequel la personne s'inscrit. Le processus d'affiliation se termine ensuite lorsque la personne maîtrise son « métier d'étudiant.e » et qu'il.elle a la capacité « d'intégrer les valeurs et les normes d'un milieu prédéterminé et de jouer le rôle social attendu par l'institution et les acteurs du système » (Alava, 1999, p. 10). Cependant, comment les étudiant.e.s peuvent-ils.elles réussir cette entrée dans la vie universitaire lorsque leur quotidien est marqué par la modification de l'environnement scolaire, suite à la fermeture des universités ou des Hautes Écoles et l'enseignement à distance ?

3. Problématique et question de recherche

La recension des écrits a permis de mettre en lumière l'impact des mesures de restrictions gouvernementales sur la population, et plus spécifiquement les étudiant.e.s de l'enseignement supérieur. Un grand nombre de recherches ont étudié les conséquences indirectes de la Covid-19 sur la santé physique et psychologique des étudiant.e.s. En revanche, aucune étude n'a examiné les conséquences de l'enseignement à distance sur le processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e chez les personnes nouvellement entrant.e.s dans le monde universitaire.

À l'automne 2020, un nombre important d'étudiant.e.s ont fait leur rentrée en bachelor et ont vécu la transition de l'enseignement secondaire au tertiaire dans un contexte marqué par l'apparition d'une deuxième vague d'infections. Cette vague épidémique a conduit le Conseil fédéral à mettre en place de nouvelles mesures de restrictions, dont la fermeture des Hautes

Écoles et le passage de l'enseignement à distance. En Suisse, les étudiant.e.s ont tout d'abord débuté leur formation de bachelor en présentiel, permettant ainsi d'initier l'acquisition d'un nouveau rôle, celui d'étudiant.e. Ces dernier.ère.s ont pu entamer la découverte des routines, rythmes et codes liés à la vie universitaire, mais également développer une appartenance sociale avec un groupe ayant des caractéristiques communes. Toutefois, l'enseignement des HES est passé rapidement à distance à partir du 2 novembre 2020, impactant le processus d'apprentissage du métier d'étudiant.e. Ce passage de l'enseignement à distance et la mise en place de moyens numériques alternatifs (ex. cours en visio-conférence, plateforme scolaire, etc.) ont permis de maintenir d'une certaine manière l'apprentissage formel. Néanmoins, cette situation soulève une question : quelles ont été les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur leur processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e ?

3.1. Question de recherche et objectifs de l'étude

La revue de la littérature précédemment présentée a fait émerger la question de recherche suivante :

Lors de la fermeture des Hautes Écoles Spécialisées (HES) en Suisse et la mise en place de l'enseignement à distance en novembre 2020, quelles ont été les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e chez les 1^{ères} année de bachelor ?

Pour répondre à cette question de recherche, l'objectif principal de l'étude consistait à identifier les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e de 1^{ère} année de bachelor en ergothérapie, durant la deuxième vague de la Covid-19. Les objectifs spécifiques étaient les suivants : (1) Relever les difficultés rencontrées par les participant.e.s suite au passage de l'enseignement à distance, (2) Déterminer les barrières de la réduction des temps informels en présentiel sur la formation des groupes sociaux, (3) Mettre en évidence les impacts de changement de cadre scolaire sur la routine quotidienne des participant.e.s, (4) Lister les adaptations réalisées par les participant.e.s pour faire face à la modification de l'environnement scolaire.

4. Méthodologie

La conception de la méthodologie de recherche s'est appuyée sur les lignes directrices issues du COnsolidated criteria for REporting Qualitative research (COREQ). Les lignes directrices COREQ ont été élaborées afin de faciliter de manière explicite et complète la rédaction des études qualitatives (Tong *et al.*, 2007).

4.1. Type d'étude

L'utilisation d'une méthode qualitative a été choisie pour mener cette recherche. Selon Holloway et Galvin (2016), la recherche qualitative se concentre sur la façon dont les personnes donnent un sens à leurs expériences et au monde dans lequel ils.elles vivent (Holloway & Galvin, 2016). En d'autres termes, l'approche qualitative consiste à explorer et comprendre la signification que des personnes ou des groupes attribuent à un problème social ou humain (Creswell, 2009). D'autre part, l'approche qualitative descriptive semble la plus pertinente pour conduire cette recherche. En effet, cette approche est utilisée lorsque le.la chercheur.se souhaite décrire de manière directe les événements spécifiques d'un phénomène vécus par des individus ou des groupes d'individus (Lambert & Lambert, 2012). En questionnant directement les étudiant.e.s de 1^{ère} année de bachelor, cette approche vise donc à décrire et comprendre les conséquences de la réduction des temps informels en présentiel sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e lors de la fermeture des HES et l'enseignement à distance.

4.2. Recrutement des participant.e.s

Cette recherche qualitative consistait à interroger des étudiant.e.s de 1^{ère} année de bachelor afin de décrire et comprendre les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e, lors de la fermeture des Hautes Écoles et l'enseignement à distance durant la deuxième vague de la Covid-19.

Pour ce faire, les participant.e.s à l'étude ont été recruté.e.s au sein d'une promotion de 1^{ère} année de Bachelor en Ergothérapie d'une Haute École de Suisse romande. Les critères d'admissibilités des participant.e.s étaient les suivants :

- Critères d'inclusion :

- (1) Étudiant.e de 1^{ère} année de formation Bachelor.
- (2) Étudiant.e de l'orientation Ergothérapie d'une Haute École Spécialisée (HES).
- (3) Étudiant.e suivant l'enseignement en distanciel depuis le 2 novembre 2020.
- (4) Âgé.e de 18 ans ou plus.

- Critères de non-inclusion :

- (1) Étudiant.e en réorientation universitaire.
- (2) Étudiant.e redoublant la 1^{ère} année de Bachelor.

- Critère d'exclusion :

(1) Étudiant.e qui a abandonné ses études en cours d'année scolaire.

Les étudiant.e.s en réorientation universitaire et les redoublants de 1^{ère} année n'ont pas été inclus dans cette étude, afin d'éviter un biais échantillonnage parmi les participant.e.s. En effet, ces personnes avaient déjà eu la possibilité de s'inscrire dans un processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e lors de leur précédente formation universitaire. Seul.e.s les participant.e.s en réorientation professionnelle sans formation universitaire au préalable ont été considéré.e.s comme admissible à cette recherche.

De plus, seulement une filière, d'une seule Haute École a été ciblée, ce qui a permis d'avoir une source de variabilité relativement faible au sein de la promotion de 1^{ère} année en ergothérapie. En ce sens, un minimum de dix participant.e.s devaient être recruté.e.s, représentant ainsi environ 15 % de la population (68 étudiant.e.s de 1^{ère} année). Le nombre fixé de participant.e.s a également été justifié par l'absence de ressources humaine et financière attribuées pour la réalisation de cette recherche. Par ailleurs, un échantillon hétérogène de participant.e.s était préférable, afin d'englober des représentations variées. Cependant, la forte proportion de femmes présente dans la promotion (58 femmes pour 10 hommes) a accentué le nombre de femmes au sein des participant.e.s. Ainsi, la question de recherche et les objectifs de l'étude étant assez étroits et la population relativement homogène, un minimum de dix entretiens de recherche a permis d'atteindre hypothétiquement une saturation thématique.

Tout d'abord un échantillonnage par convenance a été réalisé pour le recrutement des participant.e.s. Par la suite, un échantillonnage par effet « boule de neige » a été effectué, car la participation volontaire des étudiant.e.s s'est avérée moins élevée qu'attendu. Cette méthode d'échantillonnage s'appuie sur les participant.e.s précédemment interrogé.e.s pour faciliter le recrutement d'autres personnes issues de la population source. Elle montre son efficacité pour échantillonner des participant.e.s difficilement atteignables (Gile & Handcock, 2010). De ce fait, les participant.e.s souhaitant prendre part à l'étude ont été interviewé.e.s en premier.ère.s. Il a ensuite été demandé aux participant.e.s de transmettre l'information relative à l'étude directement à leurs camarades de promotion susceptibles d'être intéressé.e.s par cette recherche. La période de recrutement, quant à elle, s'est étendue tout au long de la période de passation des entretiens (mai et juin 2021). À noter qu'aucun abandon n'a été signalé parmi les participant.e.s à l'étude.

Enfin, la prise de contact des participants s'est déroulée selon deux modalités. Dans un premier temps, la procédure d'accès aux étudiant.e.s et au personnel de la Haute École a été employée. Une demande de recrutement étudiant.e.s a été adressée par courrier électronique

au décanat de l'unité de recherche (Annexe 1). Après une réponse favorable de sa part, une demande de sollicitation (Annexe 2) a été transmise aux étudiant.e.s par mail via le service administratif de l'établissement. Dans un second temps, l'association des étudiant.e.s de la Haute École a été contactée par courrier électronique. Après l'acceptation de sa part, un message de sollicitation a été transmis aux étudiant.e.s par l'intermédiaire de leurs plateformes internes de vie étudiante, telles que Facebook® et Instagram®.

4.3. Collecte des données

Des entretiens individuels semi-structurés ont été menés pour la collecte des données. L'entretien est l'outil de récolte de données le plus courant en recherche qualitative et il permet aux chercheur.se.s de découvrir les sentiments, les perceptions ainsi que les pensées des participant.e.s (Holloway & Galvin, 2016). L'entretien permet d'avoir un accès direct aux expériences et aux contextes de vie des personnes interviewées (Tétreault & Guillez, 2014). L'entretien semi-structuré permet une certaine flexibilité dans l'ordre des questions, laissant place à des relances, en lien avec les différents sujets abordés (Tétreault & Guillez, 2014).

En raison de la situation sanitaire et la fermeture des Hautes Écoles instaurées par le Conseil fédéral suisse au moment de la deuxième vague, l'intégralité des entretiens de recherche a été réalisée via l'application de visioconférence Zoom®. Tous les entretiens ont été enregistrés par l'intermédiaire des fonctionnalités de la plateforme. Les entretiens se sont déroulés entre le 12 mai 2021 et le 23 juin 2021 et ont duré entre 35 et 65 minutes. Chaque participant.e a été associé.e à un fichier numéroté de manière aléatoire. Afin de respecter la confidentialité des données, les enregistrements audios ont été retranscrits mot à mot et placés dans les fichiers correspondant aux numéros des participant.e.s. De plus, dans les retranscriptions, tous les éléments susceptibles de retracer l'identité des participant.e.s ont été effacés. Les fichiers audios et les retranscriptions d'entretiens ont été conservés sur un disque dur externe sécurisé par un code auquel seul le chercheur principal pouvait avoir accès. Ces données ont ensuite été analysées de manière confidentielle. À noter que l'intégralité des données recueillies durant cette recherche sera détruite dans les six mois après la fin du TM.

Un guide d'entretien (Annexe 3) a été élaboré. L'élaboration du guide d'entretien s'est appuyée sur les étapes et recommandations issues du guide pratique de recherche en réadaptation de Tétreault et Guillez (Tétreault & Guillez, 2014). Le guide d'entretien comprenait les dimensions suivantes : (1) Les données sociodémographiques (2) La routine quotidienne d'étudiant.e, (3) Le rôle d'étudiant.e, (4) La projection pour l'avenir en tant d'étudiant.e. L'élaboration des questions associées était issue de la réflexion personnelle du chercheur principal, mais également adapté de l'outil d'évaluation par entrevue semi-dirigée de l'Occupational Circumstances Assessment Interview and Rating Scale (OCAIRS) (Forsyth *et al.*, 2005).

L'OCAIRS est un outil permettant d'évaluer la participation occupationnelle des personnes et s'avère pertinent pour explorer l'être occupationnel, et plus particulièrement les rôles intériorisés et les habitudes (Centre de référence du modèle de l'occupation humaine, 2022). Ainsi, les dimensions, les thèmes et les questions associées ont permis de recueillir les données nécessaires pour répondre spécifiquement à la question de recherche et aux objectifs de l'étude. Le guide d'entretien a été testé au préalable avec un.e participant.e qui provenait d'une Institut de Formation en Ergothérapie (IFE) française et qui répondait partiellement aux critères d'éligibilité. L'entretien exploratoire a eu lieu le 29 avril 2021. Le guide d'entretien a aussi été discuté avec une collaboratrice ergothérapeute extérieure à l'étude. Ces entretiens n'ont pas été prises en compte dans le recueil de données.

4.4. Analyse des données

L'analyse thématique a été utilisée pour le traitement des données qualitatives. Cette analyse s'est appuyée sur la méthode d'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2016). Selon ces auteurs, l'analyse thématique consiste à repérer, regrouper et analyser de manière discursive des thèmes présents dans un corpus de retranscription d'entretiens. En d'autres termes, cette méthode de thématisation permet de générer un certain nombre de thèmes représentatifs à partir des données qualitatives collectées (Paillé & Mucchielli, 2016). D'autre part, l'analyse qualitative s'est inscrite dans un paradigme compréhensif. Selon Charmillot (2021), ce paradigme fait référence « aux démarches de recherche compréhensive, interprétative, constructiviste et herméneutique ». Ce paradigme épistémologique s'intéresse notamment à la recherche des significations sur les événements rapportés par les personnes interrogées. En adoptant cette posture, le.la chercheur.se adopte une démarche compréhensive sur les événements de la personne, au regard du contexte sociohistorique (Charmillot, 2021).

Pour ce travail de master, seul le chercheur principal a participé au codage des données recueillies, en utilisant simultanément le logiciel de codage Atlas.ti® et le codage manuel. Une lecture flottante des entretiens retranscrits a d'abord été réalisée afin de s'imprégner des données collectées. Puis, une démarche de thématisation continue a été menée, en utilisant un mode d'inscription en marge. Dans ce sens, des thèmes, plus ou moins saillants, étaient repérés et notés dans la marge au fur et à mesure de la lecture des retranscriptions d'entretien. Par ailleurs, aucune dimension n'étant identifiée au préalable de l'analyse thématique, une méthode ascendante inductive (des thèmes vers les dimensions) a été effectuée. L'analyse a donc permis d'identifier un ensemble de thèmes saillants en fonction de leur récurrence, divergence et complémentarité. Des regroupements thématiques ont ensuite permis de structurer les éléments thématiques saillants en sous-dimensions puis en dimensions de

manière à construire progressivement l'arbre thématique (Annexe 4). La conception d'un tableau de relevé de thèmes par colonnes avec extraits de verbatim a également permis de structurer l'analyse thématique en vue de la rédaction des résultats.

4.5. Considérations éthiques

L'échantillon de participant.e.s ciblé (étudiant.e.s de 1^{ère} année de bachelor en ergothérapie d'une HES de Suisse romande) et les questions abordées lors des entretiens de recherche ne répondaient pas à la définition de l'art. 2 de la Loi fédérale sur la recherche impliquant des êtres humains (LRH) du 30 septembre 2011 (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2011). Ainsi, l'accord de la commission éthique n'était pas nécessaire pour mener cette recherche.

Toutefois, afin de protéger la dignité, la personnalité et la santé de l'être humain dans le cadre de cette recherche, plusieurs dispositions ont été prises. Tout d'abord, la participation aux entretiens était libre et volontaire. D'autre part, un document de consentement éclairé (Annexe 5) a été envoyé par mail à chacun des participant.e.s sélectionné.e.s en amont des entretiens. Un accord par mail ou un retour signé du document de consentements éclairés a été demandé aux participant.e.s, avec la mention suivante : « *J'ai lu et compris les renseignements énoncés dans le consentement éclairé et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.* ». Les mails et des accords ont été placés dans les fichiers correspondant aux participant.e.s. Tous les fichiers numérotés ont été conservés sur un disque dur externe sécurisé par un code dont seul le chercheur principal pouvait avoir accès. Les accords par mail et les consentements signés seront détruits dans les six mois après la fin du TM. Tous les échanges informels par mail avec les participant.e.s ont été quant à eux supprimés par respect de confidentialité. De plus, au début de chaque entretien, il a été rappelé aux participant.e.s que l'entretien était confidentiel, que les données étaient sécurisées et qu'aucune de leurs informations personnelles ne serait divulguée. De plus, les participant.e.s étaient libres de répondre ou non aux différentes questions et pouvaient s'exprimer en toute liberté. Les personnes pouvaient également annuler l'entretien ou se retirer de l'étude à tout moment, sans craindre de conséquences. Enfin, les participant.e.s ont été invité.e.s à se manifester si ils.elles souhaitaient recevoir les résultats principaux de l'étude une fois les données traitées.

5. Résultats

L'analyse des données qualitatives a permis de générer 3 dimensions, telles que : (1) L'entrée dans le monde étudiantin, (2) La modification de l'environnement scolaire, (3) Les adaptations

face au changement. Par respect de la confidentialité, les participant.e.s interrogé.e.s ont été nommé.e.s de P1 à P11.

5.1. Description des participant.e.s

Parmi les participant.e.s de l'étude, neuf femmes et deux hommes ont été interviewé.e.s. L'échantillon de participant.e.s interrogé provenait de la population source, qui était composée de 58 femmes et 10 hommes. Tous les étudiant.e.s étaient en 1^{re} année de bachelor en ergothérapie et avaient suivi une année propédeutique ou de maturité santé avant d'intégrer la formation. L'ensemble des participant.e.s avaient vécu le passage de l'enseignement à distance à partir du 2 novembre 2020. Une grande partie des étudiant.e.s interrogé.e.s venaient de différents cantons de la Suisse romande. Parmi eux.elles. certain.e.s avaient pris une colocation sur l'agglomération lausannoise (n=6) et d'autres faisaient les trajets en transport quotidiennement depuis leur lieu d'habitation (n=5). Chaque étudiant.e avait des contacts sociaux (familial et amical) en dehors de la HES. Au moment des entretiens, les étudiant.e.s avaient repris partiellement l'enseignement en présentiel (environ 30 %) depuis février 2021, et en quart de classe (17 étudiant.e.s par groupe). Enfin, sept étudiant.e.s avaient maintenu un emploi ponctuel ou à temps partiel à côté de leur étude au moment de la deuxième vague épidémique.

5.2. L'entrée dans le monde étudiantin

Les différents entretiens de recherche ont permis de comprendre que le rôle d'étudiant.e pouvait s'acquérir à travers l'apprentissage de nouveaux codes en lien avec le contexte institutionnel, et de différents savoirs intellectuels nécessaires à l'apprentissage du métier d'ergothérapeute. Cet apprentissage s'accompagne également par la mise en place de différents agencements sociaux entre étudiant.e.s, au sein d'un environnement scolaire dans lequel la personne s'inscrit. Les interactions entre ces différentes composantes vont être décrites dans les prochaines parties.

5.2.1. Une vie sociale à côté des études

Certain.e.s participant.e.s ont mentionné que le fait d'être étudiant.e ne consistait pas seulement à suivre un programme d'apprentissage formel, mais également d'avoir une socialisation universitaire à côté des études, autrement dit le partage d'activités récréatives entre étudiant.e.s :

« En général, ce qui me dit que ça aide avec les études, c'est aussi tout ce qui est la vie en dehors des études, voir nos amis, sortir et tout ça. » (P9).

Selon d'autres participant.e.s, cette vie sociale à côté des études leur a permis de rencontrer des étudiant.e.s des volées supérieures et les associations étudiantes, permettant ainsi un accueil et une introduction dans le monde universitaire :

« les deuxièmes ils nous ont bien introduits en classe, ils nous ont expliqué comment ça allait se passer pour les deux premiers semestres, et puis ils nous ont attribué à chacun un parrain, si on avait des questions » (P4).

« au début de l'année, on a eu toutes les associations qui étaient venues, et qui nous avaient présenté tout ce qu'elles faisaient » (P1).

Ainsi, selon un.e participant.e, cette socialisation universitaire a donné lieu à une mise en place de connexions interrelationnelles entre étudiant.e.s, qui pour certain.e.s n'avait jamais été vécue avant l'entrée dans l'enseignement supérieur :

« au début c'était vraiment l'échange, on se faisait une bouffe à midi, puis après le soir on se refaisait un truc, puis le lendemain on savait ce que la personne avait fait, puis il y avait une relation entre les étudiants que moi du coup je n'avais jamais vécue » (P11).

5.2.2. La découverte d'un nouvel environnement

L'entrée dans l'enseignement supérieur a été définie par l'inscription des étudiant.e.s dans un nouvel environnement scolaire. En effet, la majorité des étudiant.e.s venaient de différents cantons de la Suisse romande. La découverte de la ville et d'un nouvel environnement scolaire fût donc une étape dans l'acquisition de leur rôle d'étudiant.e :

« on arrive dans une nouvelle école, on ne connaît pas vraiment les lieux, c'est hyper nouveau, [...] même la ville, enfin les alentours, on ne connaît rien » (P2).

« le début de l'année en septembre, il y avait pas mal de possibilités de visiter Lausanne à l'extérieur avec des amis ou des choses comme ça. » (P3).

Plusieurs participant.e.s ont également mentionné que le passage du secondaire au tertiaire était l'occasion pour eux de quitter l'environnement familial et venir s'installer dans un nouvel environnement, permettant ainsi d'acquérir une certaine indépendance :

« devenir étudiant c'est déjà partir de mon canton, [...] donc ouais c'est quitter le domicile familial, et commencer à devenir indépendant » (P1).

Selon des participant.e.s, le fait de *« pouvoir interagir avec le prof naturellement, et de se déplacer à l'école » (P1)* faisait partie intégrante du rôle d'étudiant.e. Pour un.e participant.e,

cette inscription dans l'enseignement était nécessaire pour maintenir sa motivation tout au long de la formation :

« évidemment la formation c'est quand même le plus important, mais si je dis que je fais ma formation toute seule pendant trois ans dans ma chambre, c'est vrai que la motivation elle va être vachement différente » (P5).

De plus, selon un.e autre participant.e, l'écart entre le gymnase¹ et l'enseignement supérieur a conduit les étudiant.e.s à se confronter aux attentes de leur rôle :

« on nous donne vachement plus de responsabilités parce qu'on est quand même en train vraiment d'apprendre un métier, et c'est différent du gymnase » (P5).

Pour d'autres, l'acquisition d'un rôle d'étudiant.e a été une étape dans la projection vers le métier d'ergothérapeute. Ainsi, cette transition nécessaire prenait une place importante dans leur vie quotidienne :

« ça représente le métier qui me fait rêver, c'est ce que je fais tous les jours, donc ça prend une place importante dans mon horaire de vie quotidienne » (P2).

Enfin, pour un.e participant.e, l'acquisition du rôle d'étudiant.e a été un processus évolutif dans le temps. Ce processus débutait tout d'abord par l'apprentissage du métier d'étudiant.e, puis par une évolution jusqu'au passage dans le monde professionnel :

« il a évolué depuis la rentrée de septembre, et au début c'était difficile de l'acquérir, parce que j'avais l'impression de rentrer un peu dans le monde des grands, et d'être encore qu'un enfant, [...] et en venant du gymnase en fait, on a l'impression de ne rien connaître de la vie, de la vraie vie, et du coup je dirais que c'est un rôle, où ont grandi sur tout » (P2).

Cette évolution dans leur rôle d'étudiant.e permet donc d'entamer un développement progressif vers le métier d'ergothérapeute :

« je pense qu'on fait que d'évoluer tout le long et actuellement les profs ils font que nous dire qu'on est de futurs professionnels, mais je pense que c'est encore trop tôt pour le dire, étant qu'en première année, donc je pense qu'on est encore des apprenants » (P2).

¹ Établissement Suisse d'enseignement secondaire du deuxième cycle qui propose une formation en voie de maturité, culture générale ou commerciale.

5.2.3. La rencontre entre étudiant.e.s

L'inscription dans un nouvel environnement a donné lieu à une rencontre entre étudiant.e.s. En effet, un grand nombre de participant.e.s ont mentionné l'importance de cette rencontre au sein d'un environnement scolaire, permettant à chacun de pouvoir s'identifier à d'autres, et de créer des liens entre eux.elles :

« être étudiant c'est aussi d'être avec les autres étudiants, et créer des liens avec eux » (P1).

« quand je suis en présentiel, j'ai beaucoup plus l'impression d'être étudiant.e en ergothérapie, en plus je croise d'autres étudiant.e.s, que quand je suis seul.e dans ma chambre devant un écran » (P6).

Ces discours permettent de comprendre que le rôle d'étudiant.e s'acquière notamment par une socialisation universitaire au sein d'un même environnement, permettant l'acquisition d'une appartenance sociale entre les acteur.trice.s du système.

La rencontre avec l'autre est donc l'occasion pour les étudiant.e.s de créer des liens entre eux.elles, permettant ainsi d'élargir leur cercle social :

« je me réjouissais d'arriver à Lausanne et puis de rencontrer de nouvelles personnes, et puis d'élargir mon cercle d'amis » (P3).

En ce sens, un.e participant.e.s a mentionné l'importance d'une sociabilité entre étudiant.e.s, au sein de l'environnement scolaire :

« ça fait quand même partie des études, c'est quand même en partie pour ça aussi qu'on le fait, pour rencontrer des amis, puis après avoir des souvenirs » (P5).

Ainsi, les premières semaines d'apprentissage en présentiel ont permis aux étudiant.e.s de former des groupes sociaux, qui pour certain.e.s ont perduré lorsque l'enseignement est passé à distance :

« les premières semaines, je me suis très vite rapprochée de trois autres personnes, on a formé un quatuor, et du coup, on a gardé contact pendant les cours à distance » (P6).

Selon plusieurs participant.e.s, la création de groupes sociaux a été facilitée par les temps informels, notamment les temps avant et après les cours, pendant les pauses, ainsi que les repas du midi :

« ce n'est pas pendant les cours que l'on crée du lien, parce qu'on écoute quelqu'un, mais du coup, c'est vraiment le avant les cours, les pauses et puis manger ensemble, et puis des fois même le soir faire un truc ensemble, c'est vraiment ça qui fait que ça crée du lien, puis une cohésion de groupe » (P3).

La majorité des participant.e.s ont expliqué que les temps informels se déroulaient dans des environnements scolaires distincts de la salle de classe. En effet, plusieurs lieux ont pu être identifiés, notamment les tables de ping-pong situées à l'extérieur du bâtiment ou bien la cafétéria :

« on allait à la cafèt' manger un petit goûter, ou il y a des tables de ping-pong à l'extérieur, du coup quand il faisait beau, on faisait assez souvent des parties de ping-pong avec des gens ma classe » (P6).

Ces lieux ont été caractérisés par un.e participant.e comme le point de « ralliement » (P10) des étudiant.e.s. Pour l'ensemble des participant.e.s, ces différents environnements leur ont offert la possibilité d'interagir socialement entre eux.elles, sur des sujets variés :

« Durant la pause, c'est l'occasion de prendre un petit moment pour discuter avec des gens, échanger, au niveau des travaux, des échéances qui auraient à faire, ou ce genre de choses, ou bien de discuter de sujets totalement autres » (P8).

5.2.4. La réorganisation des habitudes de vie

L'acquisition du rôle d'étudiant.e passe également par la mise en place des habitudes de vie étudiante. Selon plusieurs participant.e.s, leur rôle d'étudiant.e a pris une place importante dans leur vie quotidienne :

« c'est quand même quelque chose qui est important dans ma vie comme ce sera ma future profession, puis ça prend beaucoup de mon temps actuellement, c'est un de mes rôles majeurs » (P6).

En ce sens, le début de la formation bachelor a demandé aux étudiant.e.s une réorganisation de leur quotidien, réalisée difficilement pour certain.e.s participant.e.s :

« c'est aussi ne plus avoir beaucoup de temps à côté, pour les loisirs et puis travailler aussi, je ne sais pas si j'arriverai à gérer, avoir un petit boulot à côté, et puis encore les études, et puis encore voir mes amis, et puis faire plein de choses, donc c'est aussi être très occupé » (P1).

Pour conclure, cette partie permet de comprendre que le rôle d'étudiant.e s'acquière notamment à travers un processus d'affiliation, incluant différents facteurs en lien avec l'apprentissage et la mise en place d'agencements sociaux, au sein d'un environnement scolaire.

5.3. La modification de l'environnement scolaire

Comme énoncé dans la recension des écrits, les étudiant.e.s ont été contraint.e.s de suivre l'enseignement à distance à partir du 2 novembre 2020. Plusieurs participant.e.s ont mentionné que les Hautes Écoles avaient fermé leurs portes du jour au lendemain, marquant ainsi l'arrêt de l'enseignement en présentiel :

« c'était vraiment du jour au lendemain, un vendredi, ils ont tout fermé, puis depuis ce vendredi-là, on est plus retourné en présentiel pendant trois mois » (P7).

Ce passage à distance a été vécu abruptement par certain.e.s participant.e.s, qui ont dû faire preuve d'adaptation face à ces nouvelles restrictions :

« on a été arrêté net avec les cours en présentiel, et puis ça a demandé un peu d'organisation au début, on a eu quelques jours où on n'a pas eu de cours, sauf erreur, et puis après ça a pris à distance, donc on faisait un peu comme on pouvait » (P2).

La modification de l'environnement scolaire a impacté le processus d'affiliation des étudiant.e.s, notamment au niveau de l'apprentissage et des agencements sociaux, entraînant toutes une série de conséquences sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e chez les premières années de bachelor en ergothérapie. Les conséquences liées à la modification de l'environnement scolaire vont être décrites dans les prochaines parties.

5.3.1. L'absence de ressources étudiantes

Pour la plupart des participant.e.s, l'acquisition du rôle d'étudiant.e a été impacté par la perte de la vie sociale à côté des études. En effet, plusieurs personnes ont mentionné n'avoir plus la possibilité de s'inscrire dans une vie étudiante en dehors de l'apprentissage :

« tout ça a été retiré, puis il restait vraiment que les cours. Donc, pour moi, ça rentre clairement dans la vie d'étudiant et je trouve que je n'en avais pas. » (P9).

La perte de sociabilité a conduit les étudiant.e.s à perdre leur dynamique estudiantine, acquise durant la période d'enseignement en présentiel. Plusieurs participant.e ont souligné que le distanciel avait supprimé toutes les « synergies qui pouvaient se mettre en place » (P8) entre eux.elles durant les cours. Les étudiant.e.s ont donc perdu toutes possibilités de comparer avec les autres leur processus d'acquisition du rôle, impactant ainsi le maintien de leur motivation dans les études :

« quand on est en cours, on voit des gens qui participent, des gens motivés, et puis là, on est un peu toute seule, on ne sait pas trop si les autres suivent, et on ne voit pas des gens

motivés, qui sont accrochés, où on peut se dire, « ok il faut que je m'accroche aussi » » (P6).

D'autre part, un.e participant.e a énoncé que l'enseignement à distance avait été une barrière à l'acquisition d'une cohésion étudiante :

« tout le monde se cachait derrière une puce sans caméra, parce que tout le monde a décidé qu'il ne fallait pas mettre la caméra, du coup on était toujours un peu les dix même à mettre la caméra, à intervenir et puis. Ouais il n'y avait aucune cohésion de classe, c'était seulement un prof qui parlait » (P11).

Pour certain.e.s, cette perte de sociabilité a également diminué leurs ressources étudiantes. En effet, les étudiant.e.s n'avaient plus la possibilité d'interagir physiquement en classe avec le.la professeur.e ou leurs pairs, pour demander de l'aide sur des incompréhensions. Ainsi, les étudiant.e.s ne pouvaient plus se raccrocher à d'autres lorsque l'apprentissage devenait difficile :

« je trouvais qu'une fois qu'on ne comprenait pas, c'était beaucoup plus envahissant, parce qu'on n'avait aucune ressource où on pouvait aller chercher de l'aide, [...] il y avait ce truc où c'était hyper distancé » (P11).

En ce sens, la diminution des ressources a eu des conséquences sur l'entraide entre les étudiant.e.s. Certain.e.s participant.e.s ont indiqué qu'il y avait moins d'entraide depuis que l'enseignement était à distance, risquant ainsi de délaisser certain.e.s personnes :

« on remarque qu'il y a moins d'entraide avec les autres, et que certains, on risque de les oublier, parce qu'on ne les voit simplement pas, [...] moi ça a été mon cas aussi pour certains cours, tout à coup je suis perdu, et puis si on ne demande pas, et si personne ne le voit, tant pis, alors qu'en présentiel, c'est beaucoup plus facile à le voir » (P4).

De plus, cette perte de sociabilité dans les études a suspendu la possibilité de créer un réseau entre les étudiant.e.s. Selon un.e participant.e, l'arrêt de toutes les stimulations estudiantines a retardé la possibilité de créer son réseau de futur.e.s professionnel.le.s :

« on pouvait s'attendre en tant que futur ergo à construire notre réseau, mais ils sont soit retardés, ou en tout cas-là actuellement, je ne connais pas tellement d'autres ergothérapeutes, futurs ergothérapeutes. » (P8).

Les participant.e.s ont aussi été marqué.e.s par la rupture du lien avec la vie associative. En effet, la fermeture des Hautes Écoles n'a pas permis aux étudiant.e.s de poursuivre leur rencontre avec les volées supérieures, ni de découvrir la vie associative, impactant ainsi la construction de son futur réseau :

« rien que les autres années, ceux qui sont dans les années deuxième-troisième, on ne les connaît pas du tout, on les a rencontrés au début de l'année, où on avait eu un bizutage, mais là on ne les voit plus » (P7).

« au début de l'année on a eu toutes les associations qui étaient venues qui nous avait présenté tout ce qu'elle faisait, et puis finalement on n'a rien vu de tout ça quoi. » (P1).

Pour finir, un.e étudiant.e a mentionné que les cours à distance avaient accentué son apprentissage, aux dépens de sa vie sociale étudiante. Selon lui.elle, *« la partie un peu fête, la partie sociale, a beaucoup diminué au profit de plus de travail » (P7) :*

« je pense que ça a accentué aussi mon côté plus travailleur. se je dirais, parce que, c'était un peu un challenge de réussir malgré tout ça » (P7).

Ce discours permet de mettre en avant l'utilisation de ressources personnelles concernant les capacités de travail, pouvant accentuer les inégalités avec les étudiant.e.s ayant de moins bonnes compétences pour s'adapter à cette modification de l'environnement scolaire.

5.3.2. La perte d'un cadre scolaire

La modification de l'environnement scolaire a eu un impact sur l'apprentissage institutionnel et intellectuel, représenté notamment par la perte d'un cadre scolaire. En effet, plusieurs participant.e.s ont mentionné qu'ils.elles avaient manqué d'un cadre d'enseignement, nécessaire à la structuration de leur journée :

« le fait d'être assis dans une salle et de savoir qu'on ne peut pas se lever, et qu'on ne peut pas faire autre chose, en fait c'est un élément qui nous oblige à être focus, et puis là, il n'était pas du tout. » (P11).

Un.e autre participant.e a souligné avoir eu des difficultés à s'inscrire dans un environnement scolaire à distance, entraînant une transition plus compliquée vers son rôle d'étudiant.e :

« j'aime bien poser des questions, interagir avec les enseignants, et là, je dirais que c'est dur d'avoir un rôle d'étudiant quand on est chez soi justement, c'est vraiment dur de faire cette transition. Donc moi je dirais que pendant cette période Covid, je n'avais pas un rôle d'étudiante, très franchement, c'était vraiment compliqué. » (P10).

Chez un.e participant.e, la perte du contexte scolaire a eu pour effet une diminution du sentiment d'appartenance à l'environnement scolaire. Selon lui.elle, le fait d'être toujours dans son domicile conduisait à avoir *« moins l'impression de faire partie de l'école » (P5).*

Par ailleurs, la modification de l'environnement scolaire a eu un impact dans la découverte d'un nouvel environnement. Quelques participant.e.s ont énoncé avoir vécu une coupure dans la découverte de la ville et des alentours, marquant un retour en arrière :

« ça a fait vraiment un grand switch, parce que c'était une période de découverte à Lausanne, et puis ensuite c'était vraiment un retour à la maison » (P3).

En effet, la majorité des participant.e.s sont retourné.e.s suivre leur enseignement dans le domicile familial, impactant la dissociation des environnements occupationnels et mettant entre parenthèses leur vie d'étudiante à Lausanne :

« comme une coupure, puis il y avait deux vies différentes, et maintenant que je suis revenu à la maison, c'est comme si à Lausanne, ce n'est plus ce qui représentait ma vie d'étudiante, et c'était comme si c'était mis entre parenthèses » (P3).

L'environnement scolaire à distance a également diminué les capacités des étudiant.e.s. La plupart des participant.e.s ont estimé avoir eu une diminution de leur motivation et concentration, ainsi que des difficultés à suivre leurs cours en ligne :

« des fois au niveau de la motivation, c'était un peu difficile quand même, c'était un peu compliqué des fois de retrouver la motivation alors qu'on ne voyait personne. » (P7).

« C'était très dur pour moi, déjà niveau concentration, parce que normalement j'arrive très bien à retenir ce qui est dit en cours, et puis je fais mes résumés pendant le cours. Et là, à distance c'était impossible d'être concentré tout du long devant son écran » (P10).

Ces difficultés se sont répercutées directement sur leur implication dans l'apprentissage. Un grand nombre de personnes ont expliqué avoir été distraites par des activités de vie quotidienne indépendantes des cours :

« il y a ce truc où, on peut vite éteindre la caméra, puis faire plein de trucs à côté, puis vite aller se faire un café, puis vite aller fumer une cigarette, et puis vite faire la lessive si on en a besoin, et puis du coup moi je n'étais pas du tout concentré à l'école en fait. » (P11).

Dans ce sens, un.e participant.e a énoncé que l'enseignement à distance avait été moins signifiant. Selon lui.elle, suivre une formation bachelor en ligne était équivalant à suivre une formation quelconque en « e-learning ». Il.elle souligne que cette modalité d'enseignement à « amoindri » (P8) son rôle d'étudiant.e :

« derrière un écran, un cours a aussi moins de sens, moins signifiant je trouve, et ça donnait plus un peu l'impression d'être entre guillemets un joueur qui regarde des vidéos à longueur de journée, plus qu'un étudiant qui taffe sur un cours. » (P8).

« oui j'étudie un sujet, mais après, je veux dire, ça veut dire que si je fais une formation en e-learning sur n'importe quel site, c'est aussi étudiant bachelor. Ouais, je n'arrive pas à me dire que c'est pareil. » (P8).

D'autre part, l'enseignement à distance a provoqué chez un.e participant.e le sentiment de manquer de compétences à l'approche des stages. Il.elle énonce :

« quand on sera en stage, on pourra se rendre compte que peut-être qu'il y a quelque chose qu'on a loupé, en pratique et qu'on aurait dû faire à distance, ou des choses comme ça je pense. » (P2).

Ce changement a également conduit les étudiant.e.s à avoir une transition discontinue vers le métier d'ergothérapeute. En effet, plusieurs participant.e.s ont expliqué s'être inscrit.e.s à cette formation dans le but d'acquérir les compétences nécessaires pour exercer leur futur métier et se retrouvent au final avec des cours potentiellement annulés :

« franchement, je me suis dit, mais alors c'est hyper triste, on vient là, on va faire notre job de rêve, et au final ça se trouve on a des cours annulés » (P2).

De plus, les conséquences liées au passage de l'enseignement à distance ont erroné la vision des participant.e.s sur leur rôle d'étudiant.e et sur la formation bachelor :

« je me réjouissais vraiment de ces études, et je ne les voyais pas comme ça, donc je pense que ça a été encore plus un choc de se dire, mais merde ça pourrait être trop bien et puis là on est chez soi quoi. » (P10).

« ce n'est pas le rôle d'étudiant comme je l'avais imaginé, où en fait le savoir, il n'est pas frontal, moi je me voyais apprendre justement de tout, dans tout ce qui m'entoure. » (P11).

Pour d'autres participant.e.s, l'impact dans le processus d'acquisition du leur rôle d'étudiant.e a également eu des conséquences sur leurs autres rôles occupationnels. En effet, certaines personnes ont énoncé avoir eu des difficultés à alterner ou différencier leurs différents rôles présents dans leur quotidien :

« le fait d'être à distance, c'était super dur de se dire : « ok là maintenant, en fait je suis étudiant », alors que juste avant, j'étais en train de me préparer mon p'tit déj, ou de parler avec ma maman. » (P8).

« c'est très facile d'oublier son rôle d'étudiant, par exemple on est en cours et puis notre maman dis : « ah tu viens manger avec nous ? », bah j'éteins mon cours et puis je vais manger avec eux, ce rôle d'étudiant n'est plus alors qu'en soi, je n'aurais jamais fait ça si j'étais en classe, évidemment. Mais ouais, on oublie plutôt le rôle d'étudiant. » (P9).

En conséquence, ces difficultés d'alternance ou de différenciation des rôles ont influencé la vie quotidienne des personnes, qui ont dû faire face à un mélange de rôles intériorisés :

« j'avais ce sentiment que mes études, ça empiétait sur toute ma vie en fait, parce que justement vu que je n'avais plus ce rôle d'étudiant, à côté je n'avais plus non plus, mes autres rôles, donc c'était un mélange bizarre de tous les rôles » (P10).

Cette conséquence a donc conduit plusieurs participant.e.s à remettre en question leur rôle d'étudiant.e, le plaçant au second plan dans leur vie quotidienne :

« c'est clair que maintenant c'est très différent, je dirai qu'en fait mon rôle d'étudiant.e pour moi, c'est très secondaire en fait, c'est devenu une partie de ma vie » (P3).

Enfin, la modification de l'environnement scolaire a eu un impact dans l'évolution du rôle d'étudiant.e. Certain.e.s participant.e.s ont énoncé que leur progression étudiante avait été stoppée, voire qu'elle avait régressé :

« moi je me suis dit on va manipuler les choses, des gens, des objets en lien avec notre futur et avec l'ergothérapie, et au final on a été stoppée net dans notre progression » (P2).

« le fait d'avoir un nouveau rôle d'étudiant que je n'avais pas eu avant, maintenant c'est difficile, parce qu'en fait maintenant j'ai l'impression que ma vie, c'est la même chose que l'année passée, ou avant quand j'étais au gymnase » (P3).

Pour conclure, cette partie permet de comprendre que la perte d'un cadre scolaire a impacté le processus d'affiliation des étudiant.e.s, notamment dans l'apprentissage des nouveaux codes institutionnels et savoirs intellectuels, mais aussi dans l'acquisition des agencements sociaux. Ainsi, les conséquences qui découlent de changement dans les modalités d'enseignement ont affecté de manière directe l'acquisition du rôle d'étudiant.e.

5.3.3. L'arrêt des rencontres étudiantes

Pour plusieurs participant.e.s, l'environnement scolaire à distance a engendré une perte de l'appartenance sociale étudiante. En effet, les étudiant.e.s n'avaient plus la possibilité de s'identifier à leurs pairs depuis le passage distance. Cette conséquence a impacté leur considération même du rôle d'étudiant.e :

« c'est beaucoup plus dur de se considérer comme un étudiant quand on n'a pas des modèles à côté de soi d'étudiants et de se dire je suis une classe parce qu'il y a toutes les personnes qui sont à côté de moi et qu'on est une classe ensemble, c'est dur d'avoir un rôle séparé tout seul chez soi » (P10).

De plus, les participant.e.s ont subi une rupture avec l'environnement étudiant. Un certain nombre de personnes ont déclaré avoir rencontré des difficultés pour s'inscrire dans un environnement scolaire depuis chez eux :

« passer de voir beaucoup de monde, à être tout le temps seul devant un écran, c'était assez spécial. » (P6).

« je pense que c'est aussi pour ça qu'on oublie qu'on était vraiment un étudiant, et qu'on n'était pas simplement à la maison ou en train d'être en vacances à rallonge. » (P9).

L'enseignement à distance a également retardé la connaissance de l'autre. Depuis le retour progressif des étudiant.e.s en classe, plusieurs participant.e.s ont mentionné ne pas connaître encore l'identité de certaines personnes :

« c'est vrai que je n'aurais pas imaginé qu'il y a cette grande coupure au milieu où finalement il y a encore des personnes qu'on croise, on ne sait pas tout à fait leur prénom, on ne sait d'où ils viennent » (P5).

Cette connaissance retardée a notamment été influencée par l'arrêt des interactions sociales entre les étudiant.e.s durant les temps informels. La majorité des participant.e.s ont indiqué qu'ils.elles passaient leurs temps de pauses seul.e dans leur chambre sans interagir avec les autres :

« pendant les pauses, on ne voit plus personne, on est seul, et je pense que c'est surtout pendant les pauses qu'on rencontre des gens ou en s'asseyant à côté d'eux en classe, mais c'est surtout aux pauses, et puis là, on ne voit plus personne, aux pauses on ne parle avec personne » (P6).

« finalement, quand on avait nos pauses de 15 minutes, j'éteignais mon ordinateur et puis j'étais toute seule, et ce n'est pas vraiment une pause où on pouvait aller prendre un coup d'air dehors, et puis parler, et puis rire » (P5).

Pour une participant.e.s, l'interaction avec l'autre a été considérée comme un des piliers de son rôle d'étudiant.e. Pour lui.elle, cette absence d'échange informel a eu un impact sur l'identification au rôle d'étudiant.e et sur l'acquisition des normes sociales :

« pour moi, interagir avec les autres étudiants, c'était un des piliers de mon rôle d'étudiant, donc le fait qu'il ne soit pas là, ça me déstabilisait est encore plus à m'identifier à un rôle au final, vu que je ne connaissais pas du coup les normes, comment je devais faire, etc. » (P10).

L'arrêt des temps informels a donc eu un impact sur la création de nouveaux groupes sociaux. Un grand nombre de participant.e.s ont indiqué avoir rencontré des difficultés pour former de nouveaux groupes sociaux pendant la période exclusivement à distance :

« toute la période jusqu'en février, je n'ai rencontré personne d'autre, seulement les trois autres amis que j'avais déjà au début de l'année, du coup pour former d'autres groupes, c'était difficile » (P6).

« on a eu un bon moment où vraiment c'était compliqué de voir des gens en dehors de chez nous, on n'était pas en confinement, mais disons que c'était très largement dit qu'on ne devait pas beaucoup sortir. Là c'était beaucoup plus compliqué pour se faire des nouveaux amis » (P9).

Pour d'autres participant.e.s, les réseaux sociaux ou les applications de messagerie instantanée n'étaient pas propices à la création de liens sociaux :

« c'est difficile de faire des liens sociaux à travers les réseaux, à travers le groupe WhatsApp de la classe » (P2).

Un.e participant.e.s a aussi mentionné n'avoir pas eu les ressources nécessaires pour former de nouveaux groupes sociaux :

« pour former d'autres groupes, pas le temps, pas l'énergie et ouais, en fait j'avais tellement besoin de temps pour moi que, j'ai mis de côté pas mal de choses » (P11).

D'autre part, plusieurs participant.e.s ont énoncé avoir eu des difficultés à maintenir leurs groupes sociaux initialement formés en début d'année scolaire :

« Pour les maintenir, c'était effectivement super dur, je ne suis pas une personne habituée à beaucoup parler par messagerie instantanée, ou envoyer beaucoup de messages, donc effectivement c'était difficile » (P8).

L'échange virtuel a également été caractérisé par un.e étudiant.e comme étant contraignant et de ce fait moins intéressant qu'en présentiel :

« là pour avoir un échange, c'est obligé de prendre son natel, aller sur une application, envoyer un message, ça demande plus de choses à faire, et je trouve moins gratifiant ou moins intéressant de le faire de cette manière-là. » (P8).

À l'inverse, quelques participant.e.s ont indiqué que les groupes sociaux qui avaient été formés en présentiel ont pu être maintenus, voire développés à distance. Ce maintien des liens durables à distance a donc été facilité par le début d'année scolaire en présentiel :

« heureusement comme je l'ai déjà dit, qu'on avait été en présentiel, parce que ça a permis de, ceux que j'ai rencontrés avant, de continuer, et puis limite de renforcer notre relation à distance, parce que du coup on s'écrivait plus par exemple, pour échanger de tout et rien au final » (P2).

5.3.4. Une perturbation de la routine quotidienne

Comme décrit précédemment, le rôle d'étudiant.e se construit aussi par une réorganisation des habitudes de vie. Par conséquent, la modification de l'environnement scolaire a eu un impact sur les habitudes de vie des étudiant.e.s. En effet, plusieurs participant.e.s ont mentionné que le passage de l'enseignement à distance avait engendré une perte de leur rythme quotidien :

« c'est très facile d'être à la maison et comme on commençait à 9 heures, ben on s'endort vers 1 heure du matin, et puis on n'a aucun rythme, du coup suivre les cours c'est encore pire, parce que du coup on nous met un rythme sur un non-rythme, ça ne va pas du tout » (P9).

Effectivement, la plupart des participant.e.s ont reconnu se lever quelques minutes avant le début du cours et se connecter directement à leur ordinateur, supprimant toute routine matinale nécessaire à la préparation de leur journée :

« j'ai plus vraiment de routine le matin, j'ai un peu tendance à mettre le réveille cinq minutes avant cours, on commence à neuf heures, du coup j'ai un peu tendance à mettre le réveil vraiment à neuf heures moins dix, neuf heures moins cinq, puis a direct me connecter sur l'ordi » (P6).

Concernant la succession des journées de cours à distance, certain.e.s participant.e.s ont relevé que leurs habitudes de vie à distance étaient semblables jour après jour, marquant un quotidien « assez monotone » (P10) :

« j'avais tous les jours quand même une routine qui se ressemblaient, mais là j'avais l'impression qu'elle était encore plus semblable, vraiment, c'était vraiment toujours la même chose » (P5).

Cela pouvait s'expliquer notamment par une absence de changement dans leur quotidien. Tout d'abord, de nombreux participant.e.s ont souligné ne pas changer d'environnement durant leur temps d'enseignement, restant une grande partie de la journée dans leur chambre :

« il y a une période où c'était dur, parce que je ne bougeais pas de ma chambre, du coup j'avais l'impression de ne pas avoir un moment, je me réveillais le matin, je me connectais à l'ordi, et quand je finissais le cours, j'étais encore dans ma chambre » (P6).

D'autre part, un.e autre participant.e a mis en évidence qu'il était difficile pour lui.elle de ne pas changer de groupes sociaux durant sa journée :

« c'était vraiment primordial d'avoir quelque chose le soir avec d'autres personnes, et même d'autres personnes que ma famille, j'aime tout plein ma famille, mais au bout d'un moment, voir toujours les mêmes têtes, c'était difficile » (P3).

Enfin, une personne a évoqué une absence de coupure dans le quotidien d'étudiant.e. Selon lui.elle, il était plus difficile de réviser après les cours, car il.elle avait déjà le sentiment de réviser toute la journée devant son écran :

« Travailler après les cours c'est plus compliqué, se motiver à travailler après les cours, parce qu'on n'a pas de coupure, du coup on a l'impression qu'on a révisé toute la journée, mais on n'a pas réalisé, on a juste suivi les cours. » (P10).

5.4. Les adaptations face au changement

Afin de poursuivre le processus d'affiliation nécessaire à l'acquisition du rôle d'étudiant.e, plusieurs alternatives ont été mises en place par la filière ou la Haute École, mais également par les étudiant.e.s eux.elles-mêmes. Ces différentes alternatives vont être énoncées et classées selon deux sous-dimensions : (1) Les adaptations de la filière ou de la Haute École, (2) Les adaptations des étudiant.e.s.

5.4.1. Les adaptations de la filière ou de la Haute École

Pour faire face à la modification de l'environnement scolaire et au passage de l'enseignement à distance, la filière ou la Haute École ont adapté leur mode d'enseignement en utilisant les plateformes de visioconférences, telles que Teams® ou encore Zoom®. Pour les étudiant.e.s, cette alternative s'est avérée difficile du point de vue de l'apprentissage intellectuel. En effet, plusieurs participant.e.s ont mentionné que cette alternative était inadaptée pour améliorer leur implication en cours :

« je n'ai jamais été beaucoup à poser des questions aux profs, mais c'est vrai qu'en Zoom, j'ai encore moins envie de poser des questions, de mettre mon micro, ma caméra, donc je me gêne encore plus de poser des questions qu'en présentiel » (P1).

D'autres participant.e.s ont constaté qu'il y avait une inadaptation entre l'enseignement en présentiel et en distanciel. Pour eux.elles, certain.e.s professeur.e.s n'ajustaient pas forcément leur mode d'enseignement à distance, rendant un cours de quatre périodes difficile à suivre :

« quand vous avez un cours de 4 heures donné comme s'il était en auditoire, quand il est donné derrière l'écran, c'est super dur à suivre, et ouais, je trouvais qu'il n'y a pas eu vraiment d'adaptation, les profs donnaient vraiment leurs cours, comme si on était en classe normale. » (P8).

De plus, un certain nombre de participant.e.s ont énoncé des difficultés d'organisation et une absence d'uniformisation de la part de corps professoral sur la localisation des informations à transmettre aux étudiant.e.s. :

« toutes les informations ne sont pas au même endroit, notamment les liens Zoom, des fois ils nous envoient les liens pour le cours par mail, des fois ils nous le mettent sur Moodle [plateforme interne de la Haute École], des fois ils mettent le cours juste une heure avant on n'a pas le temps de s'organiser, et ouais tous les profs font différemment. » (P1).

À l'inverse, une personne a souligné les directives de la filière concernant la réduction et le renouvellement régulier des temps de pause à distance, permettant ainsi une meilleure concentration pour les étudiant.e.s :

« je trouve que c'est bien, ça aide pour la concentration, ils font souvent des petites pauses de cinq minutes, et du coup c'est beaucoup moins de temps de pause » (P3).

Par ailleurs, les enseignant.e.s de la filière ont augmenté le nombre de travaux de groupe par Zoom®, dans le but de diversifier les modes d'enseignements et d'impliquer davantage les étudiant.e.s à distance. Pour un.e participant.e, cette alternative a permis de favoriser l'entraide estudiantine à l'intérieur de ces groupes :

« on a ces travaux de groupe, et si on a une question, c'est plus par rapport à des questions si on n'a pas compris quelque chose, on va pouvoir poser la question directement dans ces groupes de travail ou demander à la classe, parce que tout le monde s'entraide » (P4).

Pour un.e autre participant.e, ces groupes de travail ont permis de garder du contact social entre étudiant.e.s, palliant ainsi à la réduction de la vie sociale en présentiel :

« on a beaucoup été en groupe et on avait les mêmes groupes souvent et du coup moi j'ai eu la chance avec les gens que j'avais rencontrés d'être tout le temps avec eux dans les autres groupes, du coup ça aide aussi à garder du contact avec ce groupe. » (P9).

En revanche, pour une bonne part des participant.e.s, les travaux de groupe sur Zoom® étaient consacrés principalement à l'apprentissage et n'étaient donc pas propices à la création de liens entre les étudiant.e.s :

« à travers des travaux de groupe, là on a l'occasion quand même de parler avec des gens de la classe, mais c'était par Zoom alors en fait, on ne se connaît pas plus que ça, et puis du coup ce n'est pas le moment pour faire des liens. » (P6).

D'autre part, la Haute École avait mis en place un canal Teams® nommé « cafétéria » dans le but d'identifier un lieu où les étudiant.e.s pouvaient se retrouver durant les temps de pause à distance. Cependant, les participant.e.s ont relevé que personne ne se rendait sur ce canal et qu'il n'y avait pas de vie sociale pendant ces moments informels :

« il y avait un canal sur Team qui s'appelait, cafétéria, où c'est qu'on pouvait aller pendant la pause, mais je n'ai jamais entendu quelqu'un qui allait pendant les pauses en ligne, on ne s'appelait pas entre nous pendant les pauses » (P1).

« en fait c'est chou d'avoir une pause, mais je ne vais pas appeler une fille de ma classe pour dire : « ah on fait la pause en ligne », ça n'a pas de sens, et puis du coup les pauses en fait je tournais un peu en rond » (P11).

La majorité des participant.e.s ont également énoncé qu'il était difficile de maintenir une vie sociale via ces plateformes de visioconférence en dehors des temps de cours, car les interactions verbales étaient en visioconférence et demandaient une certaine coordination :

« au bout d'un moment si on veut se faire un Team ou un zoom, on reste 20 minutes et puis après on est là, tout le monde se coupe la parole, puis après on est trop sur l'ordinateur du coup on ne veut pas forcément non plus refaire un Zoom et Teams dessus, donc oui compliqué. » (P9).

Pour un.e autre participant.e, le fait de forcer l'interaction sociale à distance était extrêmement coûteux en énergie :

« c'est comme si c'était fois trois la demande en énergie, de ce temps informel, ce n'était pas du tout si simple de dire, « ah mais en fait je vais écrire à X », et puis dire : « eh tiens ça va » (P11).

Cependant, certain.e.s participant.e.s ont expliqué utiliser tout de même ces plateformes de visioconférence pour réaliser leurs temps de pauses entre eux.elles, permettant ainsi de maintenir un « semblant » (P10) de sociabilité étudiante à distance :

« de temps en temps on essayait de faire les pauses ensemble pour garder un semblant de vie d'étudiant justement, alors on faisait par exemple une fois par semaine où on faisait nos pauses ensemble, ou chaque, deux fois par semaine, où on essayait de s'appeler comme ça, pour quand même garder un peu de motivation. » (P10).

De l'autre côté, pour pallier à la réduction de la vie sociale en dehors de l'apprentissage, les étudiant.e.s ont été incité.e.s à utiliser davantage les groupes de messagerie instantanée par l'intermédiaire de l'application WhatsApp®. Dans l'ensemble, les participant.e.s ont mentionné qu'il était difficile de maintenir une sociabilité à l'intérieur de ces groupes de discussion :

« on ne se parle pas en dehors des cours, même si on a un groupe WhatsApp avec tous les ergos, on ne va pas forcément se faire des groupes dedans. » (P9).

« quand ça a basculé à distance, franchement heureusement, qu'on est allé en présentiel au début, parce que sinon je n'aurais connu personne, et puis c'est difficile de faire des liens sociaux à travers les réseaux, à travers le groupe WhatsApp de la classe » (P2).

Une personne a également souligné que l'utilisation des groupes WhatsApp® était une perte de sens dans les échanges entre les étudiant.e.s :

« on n'avait aucun échange entre nous, autre que des vagues SMS, et encore, où bien le fameux chat de l'école, qui ne voulait rien dire à mon sens, il n'y avait rien » (P11).

En revanche, malgré le fait que le groupe WhatsApp de la classe n'était pas propice à la création de nouveaux groupes sociaux, les étudiant.e.s pouvaient tout de même communiquer entre eux.elles, permettant de maintenir du contact social à distance :

« il y a quelqu'un qui lance une info sur le groupe de la classe par exemple, ou une photo qu'on n'a pas eu le temps de prendre, ou des choses comme ça donc je pense que c'est clairement une alternative en fait pour rester en contact. » (P2).

D'autre part, plusieurs étudiant.e.s ont énoncé que ce groupe favorisait l'entraide estudiantine :

« heureusement que des fois il y a le groupe de la classe pour rappeler, si jamais on doit rendre ça pour demain, c'est vrai qu'on s'entraide beaucoup quand même, par exemple pour les délais » (P1).

Pour conclure, cette partie aide à comprendre que les alternatives mises en place par la filière ou la Haute École n'ont pas permis de poursuivre pleinement le processus d'affiliation nécessaire à l'acquisition du rôle d'étudiant.e. Les participant.e.s ont donc adopté leurs propres stratégies, venant ainsi compléter les alternatives proposées.

5.4.2. Les adaptations des étudiant.e.s

Pour faire face à l'impact de la modification de l'environnement scolaire sur le processus d'affiliation, les participant.e.s ont adapté leurs habitudes de vie à distance. En effet, plusieurs étudiant.e.s ont mentionné avoir mis en place une routine quotidienne afin de rythmer leur journée :

« je me levais une demi-heure avant le début du cours, je m'habillais quand même, je ne restais pas en pyjama pour les cours, j'avais besoin de me préparer quand même un minimum, et puis j'essayais aussi de déjeuner avant le début du cours, pas pendant le cours » (P1).

« une journée en Zoom, il fallait que je me crée des espèces de plages où l'ordinateur n'était pas là, du coup j'allais me promener le matin avant de commencer l'école, et aussi après » (P11).

Cette adaptation était jugée nécessaire pour cette personne, notamment pour son bien-être psychologique :

« Mon quotidien a beaucoup changé, parce que j'ai dû faire des adaptations, parce que sinon je pense que je devenais folle » (P11).

Plusieurs personnes ont également expliqué avoir planifié des activités extrascolaires en dehors des horaires de cours, permettant ainsi de maintenir une activité physique et du lien entre les étudiant.e.s :

« par exemple parfois les soir, on faisait un Zoom avec des amis pour faire du sport ensemble, ou se dire : ok samedi on va se faire une marche dans la montagne, juste pour se voir et puis sortir, on a mis des petits trucs comme ça en place » (P9).

D'autres étudiant.e.s ont aussi adapté leur mode d'enseignement à distance. Un grand nombre de participant.e.s ont souligné avoir suivi des cours en groupe, dans le but de travailler ensemble et d'avoir du lien social :

« j'invitais souvent des amis, pour qu'on puisse travailler un peu ensemble, et pour avoir un peu de lien social. » (P8).

« au premier semestre, quand on essayait de se voir pour suivre les cours à distance, ça a aidé à maintenir le lien et du coup on avait ces temps de pauses où on parlait d'autres choses. » (P6).

Une nouvelle façon d'apprendre a également été adoptée par quelques-un.e.s des participant.e.s, afin de pallier à l'inadaptation entre l'enseignement en présentiel et en distanciel :

« j'ai préféré par conséquent adopter un peu plus des stratégies par moi-même, de me préparer des documents, des petits quizz ou apprendre par moi-même. » (P8).

De plus, une personne a mentionné avoir réalisé des révisions de groupe par l'intermédiaire des plateformes de visioconférence :

« avec d'autres d'étudiants, lorsque l'on avait des travaux de groupe à faire, où même échanger nos fiches révisions, par WhatsApp on se les envoyer, ou on se contactait rapidement avec un Zoom en fin de cours, pour échanger un peu sur ce qu'on avait à faire sur nos révisions » (P8).

Enfin, pour pallier l'absence de changement d'environnement, les participant.e.s ont énoncé avoir réalisé des adaptations dans leur environnement de travail à distance. Effectivement, plusieurs étudiant.e.s ont alterné les lieux d'enseignement afin d'augmenter leur l'implication et leur capacité à suivre les cours :

« il a fallu m'adapter un peu ouais, du coup j'essaye de travailler dans une autre pièce maintenant, pour changer d'environnement. » (P9).

« changer d'environnement de travail et essayer d'aller au salon ou dans une autre pièce, et puis, ouais je pense que c'est surtout ça, ça m'aide un peu » (P6).

D'autres personnes ont également aménagé leur environnement de travail au sein même de leur chambre, dans le but de créer une bulle d'enseignement et de le rendre plus efficient :

« c'était vraiment un espace où le reste du temps, je n'y suis pas vraiment au final, même que c'est dans ma chambre, ce n'est pas un endroit où je me mets le plus. » (P2).

« dans ma chambre, j'ai un grand bureau, mais je les réaménager pour pouvoir essayer de me concentrer plus » (P9).

Pour conclure, cette partie permet de comprendre que les adaptations proposées par la filière ou la Haute École et les stratégies mises en place par les étudiant.e.s ont aidé à réduire l'impact de la modification de l'environnement scolaire sur le processus d'affiliation étudiant.e. Cependant, ces alternatives n'ont pas permis de les résoudre complètement, impactant ainsi l'entrée des participant.e.s dans le monde universitaire, et leur évolution tout au long de leur étude.

6. Discussion

L'objectif principal de cette recherche consistait à identifier les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e de 1^{ère} année de bachelor en ergothérapie, durant la deuxième vague de la Covid-19. Les objectifs spécifiques se décomposaient comme suit : (1) Relever les difficultés rencontrées par les participant.e.s suite au passage de l'enseignement à distance, (2) Déterminer les barrières de la réduction des temps informels en présentiel sur la formation des groupes sociaux, (3) Mettre en évidence les impacts de changement de cadre scolaire sur la routine quotidienne des participant.e.s, (4) Lister les adaptations réalisées par les participant.e.s pour faire face à la modification de l'environnement scolaire.

Dans cette partie, les résultats seront tout d'abord discutés au regard de la littérature, puis des recommandations seront évoqués en lien avec les stratégies d'adaptation mises en place par les étudiant.e.s. Pour finir, les limites de l'étude seront exposées et analysées.

6.1. Les résultats au regard de la littérature scientifique

6.1.1. *L'entrée dans le monde étudiantin*

Lors de l'entrée académique 2020-2021, les étudiant.e.s ont débuté leur cursus universitaire dans un contexte scolaire habituel en présentiel, initiant ainsi leur processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e. Les résultats de cette étude ont permis de comprendre le rôle d'étudiant.e selon une interaction entre l'apprentissage institutionnel et intellectuel, et les divers agencements sociaux, au sein d'un environnement scolaire.

Une modélisation du rôle d'étudiant.e va être présentée ci-dessous en détaillant les éléments suivants : (1) L'apprentissage institutionnel et intellectuel, (2) Les agencements sociaux, (3) L'environnement scolaire.

(1) L'apprentissage institutionnel et intellectuel

L'entrée dans le monde universitaire demande aux étudiant.e.s l'apprentissage de nouveaux codes institutionnels et savoirs intellectuels qui régissent la Haute École. Cet apprentissage est notamment permis par la découverte d'un nouvel environnement scolaire, englobant les locaux de l'établissement, la ville, ainsi que ses alentours. En effet, chaque année, un grand nombre d'étudiant.e.s viennent de différents cantons de la Suisse romande, ce qui leur offre la possibilité de visiter les lieux et d'apprendre à être dans leur nouvel habitat. Beaucoup d'entre eux.elles prennent également des locations sur l'agglomération lausannoise, ce qui leur permet de quitter le domicile familial et de prendre leur indépendance. Certain.e.s étudiant.e.s doivent donc se séparer de leur passé familial pour se projeter et acquérir les fondements de leur nouvel univers, marquant ainsi un temps d'étrangeté dans leur processus d'affiliation (Coulon, 2005, 2017). Une fois cette phase de séparation passée, les étudiant.e.s poursuivent le processus d'affiliation, par un temps d'apprentissage. Ce temps peut être vécu difficilement par certain.e.s étudiant.e.s, de par leur inscription dans le monde adulte et leur développement personnel à tout point de vue. De ce fait, tout au long de leur formation, cet apprentissage continu du rôle se révèle indispensable à la construction de leur futur rôle d'ergothérapeute, montrant ainsi le caractère évolutif du rôle d'étudiant.e vers le rôle de professionnel.le.

Par ailleurs, en début d'année scolaire, les étudiant.e.s se sont déplacé.e.s dans les locaux de la Haute École pour assister à des cours en présentiel, interagir avec des professeur.e.s en face à face, ou encore participer à la vie associative. Ces personnes ont dû également respecter des horaires de cours et se conformer aux devoirs étudiants, comme faire preuve d'implication, de motivation et de participation tout au long de leur journée. En ce sens, le respect des droits et devoirs étudiants a demandé aux personnes d'endosser certaines

responsabilités en lien avec les attentes de leur rôle (Dahrendorf, 1964). Ainsi, de par leur position institutionnalisée, les personnes devaient adopter un modèle de comportement et des attitudes d'étudiant.e, afin de mettre en application des règles et de montrer une maîtrise suffisante à autrui (Ogien, 2012).

D'autre part, les résultats de cette étude permettent de comprendre que le rôle d'étudiant.e ne s'acquière pas seulement par un apprentissage institutionnel et intellectuel, mais également par différents agencements sociaux qui caractérisent la vie sociale universitaire.

(2) Les agencements sociaux

La vie universitaire ne consiste pas seulement à suivre un programme d'enseignement formel, mais également d'acquérir divers agencements sociaux intrascolaires. Cette acquisition est notamment permise par une socialisation universitaire, autrement dit par des moments de rencontres et d'échanges entre étudiant.e.s de la même promotion ou des volets supérieures, au sein d'un environnement scolaire et/ou associatif (Jellab, 2011). Cette socialisation universitaire permet de créer des liens sociaux entre les personnes, donnant lieu à des soutiens et entraides dans leur processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e. En ce sens, les personnes développent « un phénomène interactionnel et un processus d'acquisition des savoirs » par le biais d'une sociabilité en groupe (Paivandi, 2015, p. 140).

Par ailleurs, en interagissant entre eux.elles, les personnes partagent et maîtrisent un langage commun, ce qui leur permet de former des groupes sociaux, à l'intérieur desquels des affinités et une vision commune des études se créent. Ainsi, la création de ces groupes confère aux étudiant.e.s un statut de membre, permettant de poursuivre l'affiliation au métier d'étudiant.e (Coulon, 2017). D'autre part, l'acquisition et le maintien de ce statut sont soutenus par des interactions étudiantes lors des moments informels avant et après les cours, pendant les pauses, ainsi que les repas du midi. Ces temps informels ont lieu généralement dans des environnements distincts de la salle de cours, tels que la cafétéria ou encore les tables de ping-pong situées à l'extérieur du bâtiment. Ces points de ralliement étudiant.e.s offrent la possibilité aux personnes d'interagir socialement sur des sujets variés en lien avec les cours ou avec la vie extrascolaire. Cela leur permet ainsi de se connecter entre eux.elles par le biais de relations interpersonnelles, donnant lieu à l'acquisition d'une appartenance sociale étudiante (« belonging ») (Wilcock, 2007; Hitch *et al.*, 2014).

Donc, par le biais des relations étudiantes, les personnes construisent diverses significations sociales, au sein d'un contexte scolaire (Fougeyrollas & Roy, 1996). En interagissant avec autrui, les étudiant.e.s créent simultanément leur *Soi*, de telle façon que l'interaction des *Soi*

étudiant.e constitue la vie sociale à l'université (Coulon, 2020), et favorise ainsi l'acquisition du rôle par la vie en groupe (Coenen-Huther, 2005).

(3) L'environnement scolaire

L'entrée dans le monde universitaire marque l'inscription des étudiant.e.s dans un nouvel environnement scolaire. En effet, cette inscription offre aux personnes des opportunités d'agir dans les trois dimensions de l'environnement : physique, sociale et occupationnelle (Fisher *et al.*, 2017). Au début de l'année académique, les étudiant.e.s ont pu s'inscrire dans les locaux de la Haute École (dimension physique) pour assister à des cours en présentiel, permettant de démarrer leur apprentissage institutionnel et intellectuel. Ils.elles ont également pu interagir avec d'autres étudiant.e.s et les professeur.e.s de l'établissement en face à face (dimension sociale), développant leurs divers agencements sociaux. Enfin, cet environnement a offert la possibilité aux personnes de participer à des occupations et activités qui reflétaient leur rôle d'étudiant.e (dimension occupationnelle). De plus, cet environnement scolaire offre des ressources aux étudiant.e.s, favorisant leur performance dans les différentes activités étudiantes. Ainsi, ces ressources permettent aux personnes de maintenir une motivation tout au long de leur formation (Fisher *et al.*, 2017). Toutefois, l'inscription dans un nouvel environnement n'est pas sans contrainte pour ces personnes, qui doivent modifier leur rapport qu'ils.elles entretiennent avec le temps, avec l'espace, ainsi qu'avec les règles institutionnelles et le savoir intellectuel (Coulon, 2005). Les étudiant.e.s doivent donc apprendre et se conformer aux différents codes de l'environnement scolaire, dans le but d'agir et se comporter de manière appropriée dans ce contexte donné (Yamada *et al.*, 2017). Cette inscription modifie également les habitudes de vie des personnes, les obligeant à réorganiser leur quotidien. En effet, un grand nombre d'étudiant.e.s ont dû quitter leur environnement passé, dans le but de s'inscrire dans un nouveau contexte scolaire. Cette réorganisation du quotidien est notamment favorisée par l'environnement scolaire, qui permet de maintenir un cadre d'enseignement et du rythme dans les nouvelles habitudes de vie étudiante.

Pour conclure, cette partie de la discussion permet de comprendre que le rôle d'étudiant.e s'acquière par l'interaction entre l'apprentissage institutionnel et intellectuel, et l'acquisition de différents agencements sociaux, que caractérise Coulon (2005, 2017) comme le processus d'affiliation. Ce processus est favorisé par l'inscription des personnes dans un environnement scolaire, qui offrent à la fois des opportunités et des ressources étudiantes. Cette modélisation du rôle d'étudiant.e rejoint ainsi Paivandi (2015), qui explique que « l'expérience universitaire de l'étudiant se produit à travers ses interactions avec sa biographie singulière, les pratiques sociales et pédagogiques se développant dans les différents contextes (micro et macro) de l'institution » (Paivandi, 2015, p. 126).

Un schéma (Figure 1) illustre ci-dessous une modélisation issue d'une réflexion personnelle sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e, à travers le processus d'affiliation proposé par Coulon (2005, 2017) :

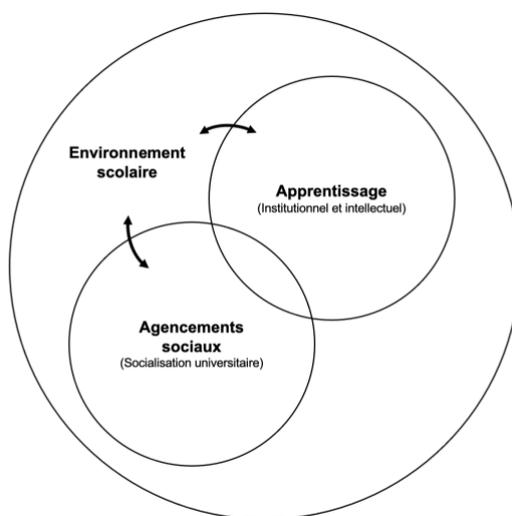


Figure 1. Modélisation de l'acquisition du rôle d'étudiant.e à travers le processus d'affiliation.

6.1.2. Les étudiant.e.s face à la modification de l'environnement scolaire

Au cours du premier semestre académique 2020-2021, les étudiant.e.s ont vécu de manière abrupte la fermeture des Hautes Écoles, les contraignant à suivre l'enseignement à distance durant plusieurs mois. Cette modification de l'environnement scolaire a eu des conséquences sur le processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e, qui ne pouvait plus se faire dans un contexte habituel, impactant d'une part l'apprentissage institutionnel et intellectuel, et de l'autre les divers agencements sociaux. Cette modification environnementale a également impacté d'autres composantes de la personne en lien avec ses déterminants personnels, ses habitudes de vie et son identité occupationnelle, révélant ainsi des inégalités socio-éducatives entre les étudiant.e.s.

Comme l'explique Oliver (1990), « les restrictions de participation se produisent lorsque les facteurs environnementaux créent des barrières et limitent les possibilités » (Oliver, 1990, cité dans Fisher *et al.*, 2017). Du jour au lendemain, les étudiant.e.s ont changé d'environnement pour suivre l'enseignement à distance, impactant leurs opportunités d'agir dans les trois dimensions environnementales. Les étudiant.e.s n'avaient effectivement plus la possibilité de se déplacer dans les locaux de l'établissement pour suivre un cours en présentiel (physique), ou encore la possibilité d'interagir socialement en face à face avec leurs pairs, ni avec le corps professoral (sociale). Les opportunités d'agir dans les occupations étudiantes étaient aussi limitées, ne permettant plus aux personnes de s'inscrire dans la vie scolaire et/ou associative

(occupationnelle). De ce fait, les mesures de restrictions ont augmenté les contraintes de l'environnement sur les personnes, accentuant les exigences en matière de capacités personnelles. D'après Fisher *et al.* (2017), l'impact environnemental peut être ressenti différemment par les personnes en fonction des caractéristiques personnelles de chacun.e (valeurs, intérêts, causalité, rôles, habitudes, capacités de performance, etc.) (Fisher *et al.*, 2017).

De plus, un grand nombre d'étudiant.e.s ont révélé que cette modification de l'environnement avait été une barrière dans l'acquisition d'une cohésion étudiante, diminuant l'entraide et le soutien dans l'apprentissage des codes institutionnels et des savoirs intellectuels. En effet, les personnes n'avaient plus la possibilité de comparer leur modèle d'étudiant.e entre eux.elles, impactant directement l'acquisition de leur rôle. Selon Yamada *et al.* (2017), les rôles s'acquièrent à travers un processus de socialisation, qui consiste à intérioriser des modèles de comportements et des attitudes qui correspondent à la définition sociale et aux attentes du rôle (Yamada *et al.*, 2017). Cependant, l'arrêt des rencontres et des échanges en présentiel, notamment lors des temps informels, n'a pas permis aux étudiant.e.s de poursuivre leur processus de socialisation, habituellement nécessaire à l'intériorisation des modèles de comportement (Dahrendorf, 1964). En ce sens, ce manque de socialisation a retardé la connaissance des étudiant.e.s entre eux.elles, se répercutant sur le développement des groupes sociaux, et sur la position de chacun.e à l'intérieur de ces derniers. Ainsi, les personnes n'avaient plus les opportunités pour construire leur modèle d'étudiant.e, ni pour en montrer une maîtrise suffisante à autrui.

Par ailleurs, ce nouvel environnement à distance a supprimé toutes ressources physiques, sociales et occupationnelles, influençant la motivation et l'implication des étudiant.e.s dans leur apprentissage. De ce fait, l'absence de ressources environnementales a eu des conséquences sur la volition des personnes. Selon Lee et Kielhofner (2017), la volition se caractérise par l'interaction entre les pensées et sentiments considérés comme importants pour la personne (valeurs), son sentiment de compétence et d'efficacité à réaliser l'action (déterminants personnels), et le plaisir et les intérêts à le faire (intérêts) (Lee & Kielhofner, 2017b). Le passage de l'enseignement à distance a particulièrement influencé les déterminants personnels des étudiant.e.s. Premièrement, concernant le sentiment de compétence, c'est-à-dire l'auto-évaluation des aptitudes physiques, intellectuelles et sociales (Lee & Kielhofner, 2017b), les étudiant.e.s ont dû s'adapter à un nouvel environnement d'enseignement, et s'habituer à suivre un cours seul.e derrière l'écran. Cependant, le changement de cadre d'enseignement et la présence d'éléments perturbateurs dans l'environnement domestique a augmenté les difficultés des étudiant.e.s à rester motivé.e, impliqué.e et concentré.e tout au long de la journée. De plus, les personnes ont pu douter de

leurs capacités à réaliser certaines activités en lien avec leur occupation d'étudiant.e, se répercutant sur la diminution du sentiment de compétence à agir. Ces dernier.ère.s ont pu également avoir des difficultés à recueillir le feedback de leur nouvel environnement, et de comparer leurs capacités avec leurs pairs, influençant ainsi leur niveau de persévérance. Deuxièmement, au niveau du sentiment d'efficacité, autrement dit l'auto-efficacité à utiliser ses capacités personnelles pour mener à bien ses activités (Lee & Kielhofner, 2017b), les étudiant.e.s ont dû réévaluer leur efficacité à agir, suite au passage de l'enseignement à distance. Selon Lee et Kielhofner (2017), le sentiment d'efficacité est lié au sentiment de contrôle qu'une personne peut avoir face à l'occupation. Le sentiment de contrôle permet aux personnes de percevoir les efforts à fournir pour atteindre les résultats escomptés dans un contexte particulier. Grâce à un haut niveau de contrôle, les personnes se sentent ainsi efficaces dans la réalisation de leur occupation (Lee & Kielhofner, 2017b). Néanmoins, suite à la modification de l'environnement scolaire, les personnes n'ont plus eu de feedback sur les autres modèles d'étudiant.e.s, et n'ont pas pu comparer si leurs efforts fournis étaient suffisants pour atteindre les résultats espérés.

D'autre part, certain.e.s étudiant.e.s ont pu développer un bon sentiment de compétence lors de l'enseignement en présentiel, mais ne sont pas arrivé.e.s à contrôler les exigences de leur nouvel environnement à distance, influençant leur sentiment d'efficacité face à leur occupation d'étudiant.e. Ainsi, ces personnes-là ont eu des difficultés à rechercher des opportunités d'agir, augmentant le sentiment de renoncement face aux buts à atteintes (ex. réussir des examens, développement de leur réseau, acquisition des compétences d'ergothérapeute, etc.).

En ce sens, cette conséquence a pu mettre en évidence des inégalités socio-éducatives entre les étudiant.e.s. Dans les sciences de l'éducation, la notion de malentendus sociocognitifs est utilisée pour caractériser les différences des apprenants en matière de postures cognitives, à l'origine des inégalités d'apprentissage (Bautier & Rochex, 1997, cité dans Barrier & al., 2020). Selon Barrier *et al.* (2020), ces différences de posture cognitives reposent notamment sur « la perception des enjeux d'apprentissage, en arrière-plan des tâches proposées dans l'enseignement ». Ces différences de posture sont généralement influencées par les contextes extérieurs aux institutions scolaires, et peuvent venir impacter certain.e.s étudiant.e.s « sur la nature du travail intellectuel à fournir et les activités pertinentes à réaliser pour apprendre » (Barrier *et al.*, 2020, p. 9-10). En ce sens, le passage de l'enseignement à distance est venu accentuer les différences de postures cognitives entre les personnes, creusant davantage les inégalités d'apprentissage. De ce fait, les personnes avec un bon niveau de compétence et d'efficacité ont pu poursuivre la recherche d'opportunités d'agir dans leur occupation et recueillir les feedbacks de leur environnement physique, social et occupationnel. À l'inverse, celles et ceux avec de moins bons déterminants personnels n'ont pas eu les capacités, ni les

ressources pour demander de l'aide, augmentant ainsi leur isolement social et leur risque d'échec dans leur processus d'affiliation au métier d'étudiant.e.

En outre, les personnes ont ressenti une coupure dans la découverte de leur environnement occupationnel d'étudiant.e, notamment au niveau de l'établissement scolaire, de la ville et de ses alentours. En effet, la plupart des étudiant.e.s qui étaient en location sur l'agglomération lausannoise ont dû résilier leur bail pour retourner vivre dans le domicile de leurs parents, marquant ainsi un retour en arrière dans la découverte des lieux et la prise de leur indépendance. Par ailleurs, la répétition de tâches routinières essentielles pour guider les journées des étudiant.e.s ne pouvait plus se faire spontanément dans un contexte habituel, impactant de ce fait les habitudes de vie. Comme l'explique Yamada *et al.* (2017), les habitudes permettent aux personnes de se comporter de manière automatique et cohérente dans un environnement donné (Yamada *et al.*, 2017). Or, lors du passage à l'enseignement à distance, les personnes ont eu des difficultés à s'adapter à leur nouvel environnement, entraînant une modification du rythme quotidien. Beaucoup d'entre eux.elles ont révélé se lever cinq minutes avant le début du cours et se connecter directement à la session de visioconférence, supprimant toutes routines matinales nécessaires à la préparation de leur journée d'étudiant.e. Ainsi, la réalisation des tâches au sein d'un seul et même environnement a donné lieu à une routine quotidienne semblable et monotone au fur et à mesure des semaines.

Enfin, cette modification de l'environnement scolaire a eu des conséquences sur l'identité occupationnelle des étudiant.e.s. Selon Christiansen (1999), l'identité occupationnelle résulte d'une définition composite du soi, faisant référence aux rôles et relations interpersonnelles, aux possibilités de devenir ainsi qu'aux valeurs personnelles (Christiansen, 1999). Elle définit ce qu'est une personne (« being ») et ce qu'elle souhaite devenir (« becoming ») en tant qu'être occupationnel (Kielhofner, 2008, cité dans de las Heras de Pablo *et al.*, 2017). Les multiples rôles qu'intériorise une personne dans sa vie rythment différentes identités et façons de se comporter (Yamada *et al.*, 2017). De ce fait, l'identité occupationnelle des personnes se construit par l'expérience de vie acquise tout au long de sa participation à des occupations. Toutefois, suite au passage de l'enseignement à distance, les étudiant.e.s ont énoncé avoir eu des difficultés à alterner ou différencier les différents rôles, et donc les façons d'être (« being ») dans leurs différentes occupations. En effet, les personnes devaient alterner les rôles, entre étudiant.e et membre de famille, au sein d'un seul et même environnement : le domicile familial. Comme l'explique Lee et Kielhofner (2017), la modification des rôles pourrait avoir une influence sur l'identité et le comportement d'une personne (Lee & Kielhofner, 2017a). Ainsi, l'impact de la modification environnementale sur les autres rôles intériorisés a obligé les étudiant.e.s à se confronter aux « nouvelles attentes concernant de leur rôle dans la vie »,

affectant directement leur identité de ce qu'ils sont (« being ») et de ce qu'ils ambitionnent de devenir (« becoming ») (Lin & Fisher, 2020).

Pour conclure, cette partie de la discussion permet de comprendre que la modification de l'environnement scolaire a influencé le processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e, notamment sur l'apprentissage, les agencements sociaux et l'environnement scolaire. Cette modification a aussi impacté d'autres composantes liées à la personne, telles que ses déterminants personnels, ses habitudes de vie et son identité occupationnelle, accentuant les inégalités socio-éducatives entre les étudiant.e.s. Un schéma (Figure 2) issu d'une réflexion personnelle montre ci-dessous la différence entre un apprentissage du rôle d'étudiant.e dans un contexte scolaire habituel et un contexte scolaire modifié :

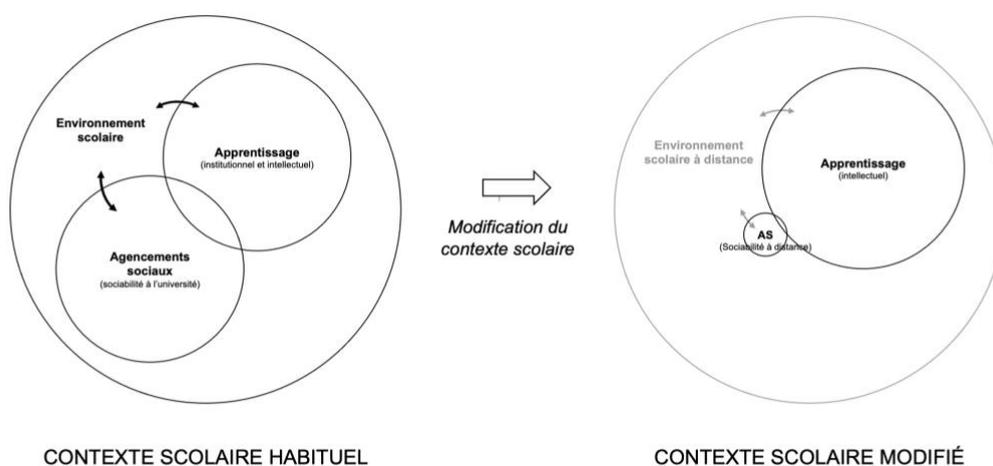


Figure 2. Modélisation illustrant la différence entre une acquisition du rôle d'étudiant.e dans un environnement scolaire en présentiel et à distance.

6.1.3. Les stratégies d'adaptation des étudiant.e.s

Les résultats de cette étude permettent de comprendre que la modification de l'environnement scolaire a obligé les étudiant.e.s de 1^{ère} année universitaire à mettre en place de nouvelles stratégies afin de poursuivre convenablement leur processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e. Parmi ces stratégies, le maintien d'une routine quotidienne et des activités extrascolaires leur a permis de structurer leurs habitudes de vie étudiante et rythmer leur journée de cours à distance. Certain.e.s étudiant.e.s ont effectivement poursuivi leurs habitudes de vie nécessaires à la préparation de leur journée étudiante, notamment en s'habillant et en déjeunant avant le début du cours. La planification d'activités physiques et récréatives en dehors du contexte scolaire a également permis aux étudiant.e.s de maintenir leur bien-être physique et psychologique. D'autre part, les contacts sociaux pendant les temps informels à distance les ont aidés à garder une socialisation universitaire, essentielle à l'acquisition de leur

appartenance sociale. L'étude genevoise de Wurth et ses collaborateurs (2021) note également l'importance pour leurs répondant.e.s de mettre en place des activités physiques et maintenir des contacts sociaux par visioconférence dans le but de structurer leur vie quotidienne à distance (Wurth *et al.*, 2021). Ainsi, les étudiant.e.s interagissent entre eux.elles grâce aux plateformes de visioconférence, mais également grâce aux rencontres en présentiel. Cela leur a permis de maintenir une projection appropriée de leur modèle de comportement et d'attitudes envers autrui, renforçant ainsi l'identification à leur rôle d'étudiant.e (Lee & Kielhofner, 2017a).

Par ailleurs, le fait d'alterner les environnements d'enseignement ou de suivre les cours à plusieurs a permis aux étudiant.e.s de limiter la monotonie de l'environnement scolaire à distance, favorisant une meilleure concentration et implication dans les cours. La réalisation de travaux de groupe et/ou la révision en groupe par visioconférence ont également favorisé l'entraide étudiante et les connexions interrelationnelles. Dans leur étude, Kochuvilayil *et al.* (2021) révèlent la nécessité pour les étudiant.e.s australiens de se rendre à l'université pour rencontrer d'autres étudiant.e.s et réaliser des travaux de groupe (Kochuvilayil *et al.*, 2021). En ce sens, l'entraide estudiantine ont pu renforcer les déterminants personnels des personnes, notamment sur leur sentiment d'efficacité à suivre un cours dans un contexte à distance. Cela augmente ainsi la motivation des étudiant.e.s à agir dans leur environnement occupationnel et se confronter aux feedbacks du contexte physique et social (Lee & Kielhofner, 2017b).

De son côté, la filière de la Haute École a aussi mis en place des mesures permettant de diminuer les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e. Parmi elles, le renouvellement des temps de pause à distance ou encore l'augmentation du nombre de travaux de groupe à l'intérieur des modules de cours ont été instaurés. Néanmoins, les participant.e.s de cette présente étude ont été marqué.e.s par l'inadaptation des cours transmis par les enseignant.e.s à distance, impactant grandement leur implication et motivation sur quatre périodes de cours. En effet, l'étude de Stevanović *et al.* (2021) montre que la jeune population d'étudiant.e.s est plus à même d'afficher de l'insatisfaction à l'égard de l'enseignement à distance, notamment à cause d'une baisse de motivation ou d'un manque de concentration, comparé aux étudiant.e.s des promotions supérieures (Stevanović *et al.*, 2021). En ce sens, l'ensemble de ces résultats révèlent que les étudiant.e.s de 1^{ère} année sont plus susceptibles de décrocher lors de l'enseignement à distance, de par leur faible expérience dans le monde universitaire. Une adaptation du mode d'enseignement à distance et une réorganisation des cours par les enseignants permettraient donc de se rapprocher aux mieux des attentes des jeunes étudiant.e.s nouvellement entrant.e.s dans l'enseignement supérieur. Ces adaptations pourraient influencer positivement

les déterminants personnels des personnes, notamment au sujet de leur persévérance dans l'occupation étudiante, favorisant ainsi l'atteinte de leur but, celui de s'inscrire et de réussir dans la vie universitaire.

Cette dernière partie de discussion permet de faire le lien avec la prochaine partie, qui concernera les recommandations proposées en lien avec les adaptations de la filière ou de la Haute École et les stratégies mises en place par les étudiant.e.s, lors de la modification de l'environnement scolaire et le passage de l'enseignement à distance.

6.2. Les recommandations

Les recommandations proposées ont pour but de réduire les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur le processus d'acquisition du rôle étudiant.e, dans le cas où cette situation venait à se reproduire à l'avenir. Ces recommandations seront présentées sous forme d'objectif, à l'attention des HES et des étudiant.e.s. À noter que ces recommandations ont été élaborées à partir des résultats de cette étude, de la littérature, ainsi que d'une réflexion personnelle.

6.2.1. Suggestions pour les Hautes Écoles Spécialisées

(1) Mettre à disposition un.e formateur.trice spécialisé.e à l'enseignement en visioconférence pour chacun.e des intervenant.e.s HES, afin de les accompagner dans l'adaptation du contenu de leur cours et du mode d'enseignement à distance. Cet accompagnement permettrait aux intervenant.e.s d'acquérir des connaissances et compétences en matière d'enseignement à distance. Par exemple, le type d'accompagnement des formateur.tric.e.s pourrait s'axer sur :

- L'adaptation du déroulé des cours par des séquences d'apprentissage courtes, variées et interactives.
- L'utilisation des plateformes de visioconférence, afin de permettre la création de différents canaux Teams® et/ou Zoom®, favorisant ainsi les discussions étudiantes par petits groupes durant les cours.
- L'adaptation des modes d'apprentissage, afin de varier les postures des étudiant.e.s (ex. écoute active du cours, discussion en petit groupe, production d'une tâche demandée, etc.), favorisant ainsi la concentration et implication sur toute la durée du cours.

Ces adaptations pourraient influencer positivement le sentiment d'efficacité des personnes à suivre un enseignement à distance, du fait des opportunités d'agir dans leur occupation en tant qu'acteur du cours.

(2) Réunir le corps professoral de la filière, afin de mettre en place des dispositifs généralisés à l'ensemble des intervenant.e.s HES, au sujet de l'enseignement à distance. Cette réunion pourrait permettre de statuer sur :

- La réduction et le renouvellement des temps de pause à distance (ex. cinq minutes de pause après des périodes d'enseignement), afin de maintenir la concentration, l'implication et la motivation des étudiant.e.s durablement.
- L'amélioration de l'organisation du corps professoral, dans le but d'uniformiser la localisation des informations à transmettre aux étudiant.e.s. Cette transmission d'informations uniformisée par le biais d'un support unique (ex. Moodle, mail, Teams®, autres) pourrait diminuer le doute des étudiant.e.s sur leurs capacités et leur efficacité dans leur parcours scolaire.
- L'augmentation du nombre de travaux de groupe en visioconférence (ex. au sein des cours et/ou pour la validation des modules d'enseignements). Cela aurait pour but de favoriser l'entraide estudiantine dans l'apprentissage du savoir intellectuel, et de maintenir une sociabilité à distance entre les étudiant.e.s.
- La transmission d'indications aux étudiant.e.s durant des cours, notamment sur la nécessité de rester en contact et de se rencontrer en face à face ou de manière virtuelle, afin de maintenir une sociabilité hors du contexte scolaire habituel. Les rencontres étudiantes pourraient permettre de gérer plus facilement les émotions grâce à une cohésion étudiante, augmentant ainsi le sentiment de contrôle face à l'occupation.
- La multiplication des sous-canaux Teams®/Zoom®/Discord® lors des temps de pauses et l'indication aux étudiant.e.s sur la possibilité de réaliser les temps informels ensemble, favorisant le maintien d'une socialisation universitaire à distance. La réalisation des temps informels en petits groupes pourrait favoriser le développement des modèles de comportements avec d'autres personnes qui partagent sensiblement le même rôle.

(3) Former un groupe de travail d'enseignant.e.s HES, afin de réfléchir à l'élaboration d'un questionnaire à remplir online basé sur la littérature scientifique, permettant d'identifier les étudiant.e.s à risque d'isolement social à distance. L'enseignant.e.s responsable de ce projet se chargerait de la mise en ligne du questionnaire, de la transmission d'informations aux étudiant.e.s, du recueil des données, de l'identification des étudiant.e.s à risque et de faire l'intermédiaire entre ces personnes et les autres groupes sociaux déjà formés initialement. Cela pourrait diminuer les inégalités entre les déterminants personnels (sentiment de compétence/efficacité) de chaque étudiant.e. Cet intermédiaire permettrait de maintenir l'entraide estudiantine, permettant à tous.tes d'atteindre un but en commun : la réussite de leur étude.

(4) Former un groupe de travail d'enseignant.e.s ergothérapeutes, dans le but de réfléchir à l'élaboration d'un guide d'entretien sur l'établissement du profil occupationnel des étudiant.e.s dans un contexte marqué par la modification de l'environnement scolaire. L'élaboration du guide pourrait provenir de la réflexion du groupe de travail ou être adaptée des outils d'évaluation du MOH, tels que l'OCAIRS, l'Occupational Self-Assessment (OSA), ou encore l'Occupational Performance History Interview-II (OPHI-II). Par la suite, des entretiens individuels seraient menés auprès des étudiant.e.s de la promotion, afin d'établir leur profil occupationnel et de les accompagner dans la résolution de leurs potentielles problématiques. Par exemple, ces entrevues pourraient permettre aux enseignant.e.s d'accompagner les étudiant.e.s à :

- Maintenir une routine quotidienne à distance.
- Poursuivre, reprendre ou maintenir des activités physiques et/ou récréatives individuelles ou en groupe.
- Améliorer la dissociation des environnements occupationnels.
- Aménager leur environnement scolaire à distance.

6.2.2. Suggestions pour les étudiant.e.s

(1) Mettre en place une routine quotidienne à distance en alternant les activités productives, de loisirs et de soins personnels, afin de rythmer les journées de cours et maintenir un bien-être physique et psychologique. En ce sens, l'aménagement de son environnement physique et occupationnel est important pour cadrer chacune de ces activités. Ainsi, les personnes auraient plus de facilité à alterner les environnements en fonction de leurs activités de vie quotidienne, et donc de mettre en œuvre les différents modèles de comportement en fonction de ses différents rôles occupationnels.

(2) Réaliser, maintenir ou reprendre des activités physiques et/ou récréatives individuelles ou en groupe afin de maintenir une sociabilité en dehors de l'université.

(3) Suivre l'enseignement à distance en groupe pour maintenir une appartenance sociale étudiante et favoriser l'entraide dans l'apprentissage du savoir intellectuel. Le suivi des cours à plusieurs pourrait augmenter la perception d'une situation d'enseignement normale, grâce aux possibilités d'agir et de se confronter aux feedbacks sociaux.

(4) Privilégier les révisions en groupe (présentiel ou distanciel) pour favoriser l'apprentissage intellectuel à plusieurs et maintenir les connexions interrelationnelles entre étudiant.e.s. Ce soutien étudiant pourrait améliorer les déterminants personnels de chaque personne,

notamment concernant leur sentiment de compétence et d'efficacité dans la réalisation de l'occupation.

(5) Adapter ses environnements de travail à distance, en alternant les lieux d'enseignement (ex. domicile ou chez autrui). L'alternance des environnements occupationnels pourrait permettre d'éviter la monotonie de l'environnement, favorisant ainsi l'implication et la concentration étudiante.

(6) Aménager son environnement de travail à distance, afin de créer une bulle d'enseignement institutionnel et intellectuel et améliorer son efficacité de travail. Il est important de privilégier un environnement distinct des lieux où se déroulent généralement d'autres activités (ex. aménagement d'une pièce dans le domicile, bureau dans la chambre, etc.). Cet aménagement pourrait diminuer l'écart entre l'environnement occupationnel à distance et celui habituellement en présentiel, favorisant ainsi la distinction des environnements lors de la réalisation des occupations.

6.3. Les limites de l'étude

Cette présente étude contient plusieurs limites méthodologiques qui vont être évoquées ci-après. La première limite à mettre en exergue concerne la transférabilité des résultats, qui ne peuvent pas être transférables aux autres HES suisses, car les contextes et les restrictions en vigueur durant les différentes vagues épidémiques n'étaient pas les mêmes. En effet, chacun des cantons suisses avait pris des dispositions spécifiques à leur propre organisation, à la suite des mesures de restriction instaurées par le Conseil fédéral. Les étudiant.e.s des HES n'étaient donc pas soumis.e.s aux mêmes directives cantonales, et n'ont ainsi pas vécu la même réalité au sujet de l'acquisition du rôle d'étudiant.e suite au passage de l'enseignement à distance. De plus, l'absence de ressource humaine et financière n'a pas permis de réaliser des comparaisons contextuelles et culturelles avec d'autres universités francophones. Une étude secondaire aurait pu être également menée lors de la rentrée académique 2021-2022 auprès des onze étudiant.e.s initialement interrogé.e.s, dans le but de décrire et de comprendre la reprise du processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e dans un environnement scolaire exclusivement en présentiel.

La deuxième limite que soulève cette étude concerne la période de passation des entretiens. En effet, les entretiens semi-dirigés ont été réalisés en mai 2021, moment où les étudiant.e.s avaient repris partiellement en présentiel à 30 %, faussant ainsi leur représentation concernant les difficultés rencontrées par la réduction des temps informels en présentiel. Contrairement à cette population d'étude, les étudiant.e.s de 1^{ère} année de bachelor de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) ont quant à eux.elles effectué.e.s l'intégralité de leur 2^{ème}

semestre à distance. Cette décision administrative avait été notamment justifiée par le grand nombre d'étudiant.e.s par promotion, ainsi que par les modalités d'enseignement, qui était habituellement dans des amphithéâtres universitaires. Ainsi, le choix de cette population aurait permis une meilleure compréhension de leur expérience concernant le processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e dans un contexte marqué par un enseignement à distance exclusif.

L'utilisation d'une méthode d'échantillonnage par « effet boule de neige » a également été une limite dans cette recherche. En effet, cette méthode a été utilisée pour atteindre un plus grand nombre de répondants, car la participation volontaire initiale était moins élevée qu'attendu, et la période d'entretien était réduite. Cela a montré son efficacité, montant le nombre à onze participant.e.s. En revanche, les participant.e.s qui ont été recruté.e.s avaient sensiblement la même situation et représentation que leurs camarades interrogé.e.s initialement, car ils.elles faisaient partie du même groupe d'étudiant.e.s. D'autre part, le comportement positif et le discours des participant.e.s, qui semblait aller parfois davantage dans le sens de l'étude, ont mis en avant un biais de désirabilité sociale.

Enfin, plusieurs limites ressortent sur l'analyse des données récoltées. Premièrement, les retranscriptions d'entretien n'ont pas été retournées aux participant.e.s, ce qui ne leur a pas permis de vérifier, modifier et/ou ajouter d'éventuels arguments au sujet de leur discours. Deuxièmement, seul le chercheur principal de l'étude a réalisé et analysé les entretiens de recherche. Ainsi, une seule personne a participé aux codages et à l'interprétation des données qualitatives, impactant de ce fait la validité des résultats.

7. Conclusion

Depuis la fin de l'année 2019, la succession de vagues épidémiques en lien avec la Covid-19 a bouleversé le fonctionnement des Hautes Écoles de la Suisse romande, impactant l'entrée des étudiant.e.s dans le monde universitaire. Les résultats de cette recherche qualitative descriptive montrent que la modification de l'environnement scolaire a eu des conséquences sur le processus d'acquisition du rôle d'étudiant.e chez les 1^{ère} année de bachelor en ergothérapie, notamment dans l'apprentissage institutionnel et intellectuel, ainsi que dans l'acquisition de divers agencements sociaux. D'autres composantes de l'être occupationnel ont également été impactées par cette modification environnementale, telles que les déterminants personnels, les habitudes de vie et l'identité occupationnelle, révélant ainsi des inégalités socio-éducatives entre les apprenant.e.s.

Suite à cette étude, des perceptives de recherche peuvent être mises en avant. Des études devraient être réalisées sur le processus de socialisation essentiel à l'acquisition d'un rôle d'étudiant.e chez les 1^{ère} année universitaire. Ces études auraient pour but de comprendre les

phénomènes interactionnels qui se produisent entre les personnes pendant les temps informels, ou à travers les groupes de messagerie instantanée (ex. WhatsApp®), nouveau lieu digital favorisant les rencontres et la création de groupes sociaux.

Enfin, cette étude a permis d'élaborer des recommandations à l'attention des Hautes Écoles et des étudiant.e.s de l'enseignement supérieur, dans le but de réduire les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur le processus d'acquisition du rôle étudiant.e, dans le cas où l'enseignement à distance venaient à être instauré de nouveau à l'avenir. Ces recommandations visent à la fois à diminuer l'impact sur le processus d'affiliation au métier d'étudiant.e, mais également l'impact sur les composantes de la personne et de son environnement occupationnel.

Références

- AFP. (2020). *COVID-19 dans le monde*. Agence France-Presse.
https://interactive.afp.com/graphics/COVID-19-dans-le-monde_604
- Alava, S. (1999). Médiation(s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44(1), 8.
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2011). *RS 810.30—Loi fédérale du 30 septembre 2011 relative à la recherche sur l'être humain (Loi relative à la recherche sur l'être humain, LRH)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2013/617/fr>
- Barrier, T., Friant, N., Roland, E., & Baillet, D. (2020). Confinement, conditions de vie et inégalités d'apprentissage : Un partage d'expérience. *La Revue Nouvelle*, 4(4), 7-13.
<https://doi.org/10.3917/rn.204.0007>
- Berger, P., & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.berge.2018.01>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Bureau d'information et de communication de l'État de Vaud. (2020). *COVID-19 : Situation extraordinaire et déclenchement du plan ORCA*. Site officiel du Canton de Vaud.
https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/communiques-de-presse/detail/communique/face-a-laggravation-de-la-situation-sanitaire-le-conseil-detat-renforce-le-dispositif-de-protecti/?tx_vdpresreleases_pressrelease%5Bcontroller%5D=PressRelease&tx_vdpresreleases_pressrelease%5Baction%5D=show&cHash=e5d609a4630b884fb43377e1140a6d20
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Castra, M. (2010). Socialisation. In S. Paugam (Éd.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 97-98). Presses Universitaires de France.
<https://journals.openedition.org/sociologie/1992>

- Catling, J. C., Bayley, A., Begum, Z., Wardzinski, C., & Wood, A. (2022). Effects of the COVID-19 lockdown on mental health in a UK student sample. *BMC Psychology*, 10(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00732-9>
- Centre de référence du modèle de l'occupation humaine. (2022). OCAIRS | Outil d'évaluation | CRMOH | ULaval. *Centre de référence du modèle de l'occupation humaine*. <https://crmoh.ulaval.ca/outils-devaluation/ocairs/>
- Chappuis, R., & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Presses universitaires de France.
- Charmillot, M. (2021). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. In F. Piron & É. Arsenault (Éds.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>
- Chodkiewicz, J., Miniszewska, J., Krajewska, E., & Biliński, P. (2021). Mental health during the second wave of the COVID-19 pandemic—Polish studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3423. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073423>
- Chotel, L., Maillet, K., Storz, C., Brienne, C., & Dang, C. (2011). *Parcours d'étudiants, médias et usages des technologies pour apprendre l'anglais*. Colloque International Apprendre les langues à l'université au XXIe siècle.
- Christiansen, C. (1999). Defining lives: Occupation as identity: An essay on competence, coherence, and the creation of meaning. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 547-558. <https://doi.org/10.5014/ajot.53.6.547>
- Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLIII-132, 65-82. <https://doi.org/10.4000/ress.328>
- Conseil fédéral. (2020). *Coronavirus : Nouvelles mesures pour contenir l'épidémie, introduction de tests rapides, nouvelles règles sur la quarantaine des voyages*. <https://www.admin.ch/gov/en/start/documentation/media-releases.msg-id-80882.html>
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Économica Anthropos.
- Coulon, A. (2017). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. *Educação e*

- Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Coulon, A. (2020). *L'École de Chicago* (6e éd.). Presses Universitaires De France.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dahrendorf, R. (1964). "Homo sociologicus : Positions status et rôles". In H. Mendras (Éd.), *Éléments de sociologie générale* (p. 53-94). Presses de Sciences Po.
<https://www.cairn.info/elements-de-sociologie-generale--2724600126-page-53.htm>
- de las Heras de Pablo, C.-G., Fan, C.-W., & Kielhofner, G. (2017). Dimensions of doing. In R. R. Taylor & G. Kielhofner (Eds.), *Kielhofner's model of human occupation: Theory and application* (5th ed., p. 107-122). Wolters Kluwer.
- Département de la santé et de l'action sociale de l'État de Vaud. (2009). *ORCA - Partie 1 : Missions et principes d'organisation et d'engagement*.
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/sante/Professionnels/Mesures_sanitaires_d_urgence/Inter_catastrophes/INTER_CATA_ORCA_PART1_SSP_2009.pdf
- Dettmann, L. M., Adams, S., & Taylor, G. (2022). Investigating the prevalence of anxiety and depression during the first COVID-19 lockdown in the United Kingdom: Systematic review and meta-analyses. *The British Journal of Clinical Psychology*.
<https://doi.org/10.1111/bjc.12360>
- Dujardin, O. (2021). Équilibre occupationnel des étudiants en ergothérapie durant le premier confinement français. *ErgoThérapies*, 82, 17-27.
- Elharake, J. A., Akbar, F., Malik, A. A., Gilliam, W., & Omer, S. B. (2022). Mental health impact of COVID-19 among children and college students: A systematic review. *Child Psychiatry and Human Development*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01297-1>
- European Centre for the Development of Vocational Training - CEDEFOP. (2014). *Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation : Une sélection de 130 termes clés* (2nd ed.). Publications office of the european union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2801/15877>
- Fisher, G., Parkinson, S., & Haglund, L. (2017). The environnement and human occupation. In R. R. Taylor & G. Kielhofner (Eds.), *Kielhofner's model of human occupation: Theory and application* (5th ed., p. 91-105). Wolters Kluwer.

- Forsyth, K., Deshpande, S., Kielhofner, G., Henriksson, C., Haglund, L., Olson, L., Skinner, S., & Kulkarni, S. (2005). *The occupational circumstances assessment interview and rating scale version 4.0, 2005*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-57809>
- Fougeyrollas, P., & Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social, 45*(3), 31-54. <https://doi.org/10.7202/706736ar>
- Fukase, Y., Ichikura, K., Murase, H., & Tagaya, H. (2021). Depression, risk factors, and coping strategies in the context of social dislocations resulting from the second wave of COVID-19 in Japan. *BMC Psychiatry, 21*(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03047-y>
- Gile, K. J., & Handcock, M. S. (2010). Respondent-driven sampling: An assessment of current methodology. *Sociological Methodology, 40*(1), 285-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2010.01223.x>
- Glowacz, F., & Schmits, E. (2020). Psychological distress during the COVID-19 lockdown: The young adults most at risk. *Psychiatry Research, 293*, 113486. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113486>
- González-Bernal, J. J., Santamaría-Peláez, M., González-Santos, J., Rodríguez-Fernández, P., León Del Barco, B., & Soto-Cámara, R. (2020). Relationship of forced social distancing and home confinement derived from the COVID-19 pandemic with the occupational balance of the Spanish population. *Journal of Clinical Medicine, 9*(11). <https://doi.org/10.3390/jcm9113606>
- Gustafsson, L. (2020). Occupational therapy has gone online: What will remain beyond COVID-19? *Australian Occupational Therapy Journal, 67*(3), 197-198. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12672>
- Hitch, D., Pépin, G., & Stagnitti, K. (2014). In the footsteps of Wilcock, part one: The evolution of doing, being, becoming, and belonging. *Occupational Therapy In Health Care, 28*(3), 231-246. <https://doi.org/10.3109/07380577.2014.898114>
- Holloway, I., & Galvin, K. (2016). *Qualitative research in nursing and healthcare*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Horita, R., Nishio, A., & Yamamoto, M. (2021). The effect of remote learning on the mental health of first year university students in Japan. *Psychiatry Research, 295*, 113561. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113561>

- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142. <https://doi.org/10.4000/ras.732>
- Keptner, K. M., & McCarthy, K. (2020). Disruption of academic occupations during COVID-19: Impact on mental health and the role of occupational therapy in tertiary education. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 76(2), 78-81. <https://doi.org/10.1080/14473828.2020.1822575>
- Knight, H., Carlisle, S., O'Connor, M., Briggs, L., Fothergill, L., Al-Oraibi, A., Yildirim, M., Morling, J. R., Corner, J., Ball, J., Denning, C., Vedhara, K., & Blake, H. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic and self-isolation on students and staff in higher education: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10675. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010675>
- Kochuvilayil, T., Fernandez, R. S., Moxham, L. J., Lord, H., Alomari, A., Hunt, L., Middleton, R., & Halcomb, E. J. (2021). COVID-19: Knowledge, anxiety, academic concerns and preventative behaviours among Australian and Indian undergraduate nursing students: A cross-sectional study. *Journal of Clinical Nursing*, 30(5-6), 882-891. <https://doi.org/10.1111/jocn.15634>
- Lahire, B. (2016). L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. In C. Halpern (Éd.), *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société* (p. 57-67). Sciences Humaines.
- Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Lee, S. W., & Kielhofner, G. (2017a). Habituation: Patterns of daily occupation. In R. R. Taylor & G. Kielhofner (Eds.), *Kielhofner's model of human occupation: Theory and application* (5th ed., p. 57-73). Wolters Kluwer.
- Lee, S. W., & Kielhofner, G. (2017b). Volition. In R. R. Taylor & G. Kielhofner (Eds.), *Kielhofner's model of human occupation: Theory and application* (5th ed., p. 39-56). Wolters Kluwer.
- Lin, T. T., & Fisher, G. (2020). Applying the model of human occupation during the pandemic stay-at-home order. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 8(4), 1-7. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1770>
- Lipskaya-Velikovsky, L. (2021). COVID-19 isolation in healthy population in Israel: Challenges in daily life, mental health, resilience, and quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 999.

<https://doi.org/10.3390/ijerph18030999>

- Marelli, S., Castelnovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D., Leitner, C., Fossati, A., & Ferini-Strambi, L. (2021). Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff. *Journal of Neurology*, 268(1), 8-15. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-10056-6>
- Mohammed, A. H., Hassan, B. A. R., Wayyes, A. M., Farhan, S. S., Al-Ani, O. A., Blebil, A., Dujaili, J., & Othman, G. (2022). Lockdown fatigue and university students: Exploring the factors that play significant roles in the level of lockdown fatigue among university students in the era of COVID-19. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 763-775. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S352811>
- Office fédéral de la santé publique. (2022). *Coronavirus : Situation en Suisse*. bag.admin.ch. <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/situation-schweiz-und-international.html>
- Ogien, A. (2012). V. Les théories de la désignation. In A. Ogien (Éd.), *Sociologie de la déviance* (p. 149-176). Presses universitaires de France.
- Owens, M., Townsend, E., Hall, E., Bhatia, T., Fitzgibbon, R., & Miller-Lakin, F. (2022). Mental health and wellbeing in young people in the UK during lockdown (COVID-19). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 15. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031132>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd). Armand Colin.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck supérieur.
- Stevanović, A., Božić, R., & Radović, S. (2021). Higher education students' experiences and opinion about distance learning during the Covid-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1682-1693. <https://doi.org/10.1111/jcal.12613>
- Taylor, R. R., & Kielhofner, G. (Eds.). (2017). *Kielhofner's model of human occupation: Theory and application* (5th ed.). Wolters Kluwer.
- Tétréault, S., & Guillez, P. (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck-Solal.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative

- research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- UNESCO. (2020, mars 24). *COVID-19 educational disruption and response*. UNESCO.
<https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>
- Weber, M., Schulze, L., Bolzenkötter, T., Niemeyer, H., & Renneberg, B. (2022). Mental health and loneliness in university students during the COVID-19 pandemic in Germany: A longitudinal study. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.848645>
- Wilcock, A. A. (2007). Occupation and health: Are they one and the same? *Journal of Occupational Science*, 14(1), 3-8. <https://doi.org/10.1080/14427591.2007.9686577>
- Wood, C. J., Barton, J., & Smyth, N. (2022). A cross-sectional study of physical activity behaviour and associations with wellbeing during the UK coronavirus lockdown. *Journal of Health Psychology*, 27(6), 1432-1444.
<https://doi.org/10.1177/1359105321999710>
- Wurth, S., Sader, J., Cerutti, B., Broers, B., Bajwa, N. M., Carballo, S., Escher, M., Galetto-Lacour, A., Groscurin, O., Lavallard, V., Savoldelli, G., Serratrice, J., Nendaz, M., & Audétat-Voirol, M.-C. (2021). Medical students' perceptions and coping strategies during the first wave of the COVID-19 pandemic: Studies, clinical implication, and professional identity. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03053-4>
- Yamada, T., Taylor, R. R., & Kielhofner, G. (2017). The person-specific concepts of human occupation. In R. R. Taylor & G. Kielhofner (Eds.), *Kielhofner's model of human occupation: Theory and application* (5th ed., p. 11-24). Wolters Kluwer.

Annexes

Annexe 1 : Demande de recrutement étudiant.e.s

Présentation :

Je suis étudiant en Master ès Sciences en Sciences de la Santé (orientation Ergothérapie) à la HES-SO. Mon Travail de Master (TM) porte sur la thématique suivante : L'acquisition d'un rôle d'étudiant.e dans un contexte marqué par la modification de l'environnement scolaire suite au passage de l'enseignement à distance durant la Covid-19.

Responsable de l'étude :

Les responsables du TM sont les suivants :

- Directeur de TM : M. Nicolas BIARD, Ergothérapeute (OT), PhD (Docteur en psychologie cognitive)

Mail : directeur.technique@anfe.fr

- Co-Directeur de TM : M. Nicolas KÜHNE, Professeur HES ordinaire

Mail : nicolas.kuhne@hetsl.ch

Objectif de l'étude :

L'objectif principal de cette recherche consiste à identifier les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e de 1ère année de bachelor en ergothérapie, durant la deuxième vague de la Covid-19.

Les objectifs spécifiques se décomposaient comme suit : (1) Relever les difficultés rencontrées par les participant.e.s suite à la réduction des temps informels en présentiel, (2) Déterminer les barrières de l'environnement sur la formation des groupes sociaux, (3) Identifier les effets du changement de cadre scolaire sur l'acquisition d'un rôle d'étudiant.e, (4) Lister les adaptations réalisées par les participant.e.s pour faire face à la modification de l'environnement scolaire.

Population visée :

Étudiant.e-s de 1ère année de Bachelor en Ergothérapie à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) – Suisse.

Argumentaire :

Depuis la fin de l'année 2019, la population mondiale fait face à l'émergence d'une nouvelle maladie infectieuse, nommée la Covid-19. Afin d'endiguer la propagation du virus, un grand nombre de pays ont dû appliquer des mesures de restriction, notamment par la fermeture des universités et l'adaptation de l'enseignement à distance (Gustafsson, 2020, p. 197). Ces événements ont un impact significatif sur le

quotidien des étudiant-e-s, qui se voient priver l'accès à de nombreuses occupations en lien avec leur rôle d'étudiant-e (Keptner & McCarthy, 2020, p. 78).

Chez les étudiant-e-s de 1^{ère} année universitaire, le passage du secondaire au tertiaire est un processus complexe qui s'accompagne par l'apprentissage d'un « métier d'étudiant-e ». Ces individus doivent acquérir leur rôle d'étudiant-e par l'apprentissage de « nouveaux codes » et agencements sociaux en lien avec la vie universitaire (Coulon, 2017, p. 1241-1243). Cependant, qu'en est-il de l'acquisition de ce rôle lorsque les étudiant.e.s ont fait face à la fermeture des lieux d'enseignements et aux passages de l'enseignement à distance ?

Pour répondre aux objectifs cités précédemment, je souhaite donc mener une recherche de type qualitative par l'intermédiaire d'entretiens individuels semi-structurés auprès des étudiant-e-s de 1^{ère} année de Bachelor en Ergothérapie. Une dizaine d'entretiens seront réalisés. Les critères d'éligibilités sont les suivants :

- Critères d'inclusion :

- (5) Étudiant-e de 1^{ère} année de formation Bachelor.
- (6) Étudiant-e provenant de l'orientation Ergothérapie.
- (7) Qui étudie à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL).
- (8) Étudiant-e suivant l'enseignement en distanciel depuis le 2 Novembre 2020.
- (9) Âgé-e de 18 ans ou plus.

- Critères de non-inclusion :

- (3) Étudiant-e en réorientation universitaire.
- (4) Étudiant-e en réorientation professionnelle.
- (5) Étudiant-e redoublant la 1^{ère} année de Bachelor.

Ainsi, je souhaite interroger les étudiant-e-s de 1^{ère} année de Bachelor en Ergothérapie du fait d'une proximité de recrutement des participant-e-s au sein de la HETSL. Une seule filière et une seule zone géographique ont été choisies, car les participant-e-s ont une réalité équivalente au sujet de l'acquisition d'un rôle d'étudiant-e (même formation, même filière, même lieu d'enseignement, même ville, etc.).

La période d'entretien aura lieu du 26.04.2021 (semaine 17) au 18.06.2021 (semaine 24). Un calendrier de recherche pour ce TM figure ci-dessous. Au vu des circonstances sanitaires actuelles, les plateformes de visio-conférences (Zoom, Teams, Skype, etc.) seront utilisées pour la passation des entretiens. Aucune information personnelle ne sera divulguée au-delà de cette étude et les données seront totalement anonymisées. L'enregistrement des interviews sera réalisé par le biais des fonctionnalités proposées par les plateformes de visioconférences. Ces enregistrements auront pour but de faciliter le travail de retranscription. Les données recueillies seront ensuite détruites lorsque l'étude sera terminée.

Calendrier de recherche :

Le calendrier de recherche doit s'ajuster en fonction du calendrier académique 2020-2021 des étudiant-e-s de 1^{ère} année de Bachelor en Ergothérapie. Ci-dessous un tableau récapitulatif des principales échéances ainsi qu'un diagramme de Gantt pour le recueil des données :

- Calendrier semestre 2 des étudiant-e-s de 1^{ère} année de Bachelor en Ergothérapie de la HETSL :

Description	Date de début	Durée	Date de fin
Semestre 2 de printemps 2021	22.02.21 (Semaine 8)	16 semaines	18.06.21 (Semaine 24)
Période de révision examen	21.06.21 (Semaine 25)	2 semaines	02.07.21 (Semaine 26)
Période d'examen	05.07.21 (Semaine 27)	1 semaine	09.07.21 (Semaine 27)
Vacances d'été 2021	12.07.21 (Semaine 28)	5 semaines	13.08.21 (Semaine 32)

- Calendrier de recherche TM 2021-2022 :

Description	Date de début	Durée	Date de fin
Contact Décanat du LaReSS	05.04.2021 (Semaine 14)	2 semaines	16.04.2021 (Semaine 15)
Contact association étudiant-e-s EESpace	05.04.2021 (Semaine 14)	2 semaines	16.04.2021 (Semaine 15)
Recrutement des participant-e-s	12.04.2021 (Semaine 15)	5 semaines	14.05.2021 (Semaine 19)
Remise des consentements éclairés	19.04.2021 (Semaine 16)	4 semaines	14.05.2021 (Semaine 19)
Planification des entretiens	19.04.2021 (Semaine 16)	4 semaines	14.05.2021 (Semaine 19)
Test grille d'entretien (entretien exploratoire)	19.04.2021 (Semaine 16)	1 semaines	23.04.2021 (Semaine 16)
Passation des entretiens	26.04.2021 (Semaine 17)	8 semaines	18.06.21 (Semaine 24)

- Diagramme de Gantt : Calendrier de recherche TM 2021-2022 :

	Avril				Mai				Juin				Juillet				
	Semaine 14	Semaine 15	Semaine 16	Semaine 17	Semaine 18	Semaine 19	Semaine 20	Semaine 21	Semaine 22	Semaine 23	Semaine 24	Semaine 25	Semaine 26	Semaine 27	Semaine 28	Semaine 29	Semaine 30
Calendrier étudiant.e.s Bachelor Ergothérapie	[Barre bleue continue]																
Semestre de printemps 2021 (S2)	[Barre bleue continue]																
Période de révision examen	[Barre orange continue]																
Période d'examen	[Barre verte continue]																
Vacances d'été 2021	[Barre rouge continue]																
Calendrier prévisionnel recherche TM	[Barre bleue continue]																
Contact décanat de LaReSS	[Barre bleue continue]																
Contact association étudiante EESpace	[Barre bleue continue]																
Recrutement des participant.e.s	[Barre bleue continue]																
Remise des consentements éclairés	[Barre bleue continue]																
Planification des entretiens	[Barre bleue continue]																
Test de la grille d'entretien (entretien exploratoire)	[Barre bleue continue]																
Passation des entretiens (minimum 10)	[Barre bleue continue]																

Annexe 2 : Demande de sollicitation étudiant.e.s

(Ce mail est à l'attention de toutes et tous les étudiant.e-s de 1^{ère} année de Bachelor en Ergothérapie de la HETSL)

Chères étudiant.e-s de 1^{ère} année de Bachelor en Ergothérapie,

Je me présente, je m'appelle Quentin LEGA, je suis étudiant en Master ès Sciences en Sciences de la Santé (orientation Ergothérapie) à la HES-SO Master de Lausanne. Je réalise actuellement dans le cadre de mon Travail de Master un mémoire qui porte sur la thématique suivante : L'acquisition d'un rôle d'étudiant-e dans un contexte marqué par la modification de l'environnement scolaire, suite au passage de l'enseignement à distance durant la Covid-19.

Je vous sollicite aujourd'hui, car je souhaiterais, par le biais d'un entretien individuel semi-structuré, échanger avec vous au sujet de l'acquisition de votre rôle d'étudiant-e depuis la fermeture des Hautes écoles et l'enseignement à distance.

Les critères d'inclusion sont les suivants :

- (1) Être un-e étudiant-e de 1^{ère} année de formation Bachelor.
- (2) Être un-e étudiant-e provenant de l'orientation Ergothérapie.
- (3) Étudier à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL).
- (4) Suivre l'enseignement en distanciel depuis le 2 Novembre 2020.
- (5) Être âgé-e de 18 ans ou plus.

D'autre part, voici plusieurs éléments concernant les modalités de cette recherche :

- La passation des entretiens aura lieu du 26.04.2021 (semaine 17) au 18.06.2021 (semaine 24).
- Au vu des circonstances sanitaires actuelles, les entretiens auront lieu sur les plateformes de visioconférences (Teams, Zoom, Skype, etc.).
- L'entretien sera strictement confidentiel, aucune de vos informations ne sera divulguée au-delà de cette étude, et bien entendu vos données seront totalement anonymisées.
- L'entretien sera enregistré par le biais des fonctionnalités proposées par les plateformes de visioconférences. Cet enregistrement aura pour but de faciliter le travail de retranscription, sans en modifier le contenu.
- Les données recueillies seront ensuite détruites dès que l'étude sera terminée. Toutefois, vous pourrez avoir accès à vos données et demander leur destruction à tout moment.

- Un consentement éclairé vous sera transmis en amont de l'entretien. Votre accord signé me sera remis ensuite par mail aux coordonnées ci-dessous.
- Selon votre souhait, un retour des principales conclusions de l'étude vous sera transmis une fois que les données sont traitées.

Je reste à votre disposition pour de plus amples informations, vous trouverez ci-dessous mes coordonnées.

Je vous remercie d'avance pour votre collaboration et me réjouis d'avoir de vos nouvelles.

Meilleures salutations.

Quentin LEGA

Étudiant MScSa HES-SO

quentin.lega@hes-so.ch

+33 6 27 70 11 48

Annexe 3 : Guide d'entretien

Présentation du participant.e :

Code d'anonymisation du participant.e :	
Lieu de l'entretien : Plateforme de visioconférence Zoom	
Nom de l'intervieweur : Quentin LEGA	Date :

Introduction à l'entretien :

Bonjour _____, je me présente, je m'appelle Quentin LEGA, je suis étudiant en Master en Sciences de la Santé à l'HES-SO. Tout d'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de m'accorder une partie de votre temps pour réaliser cet entretien. Comme vous le voyez, les conditions sanitaires font que malheureusement, nous devons réaliser cette entrevue à distance, derrière notre écran.

Pour rappeler la raison de votre présence aujourd'hui, je réalise dans le cadre de ma formation un Travail de Master qui traite la thématique suivante : L'acquisition d'un rôle d'étudiant.e dans un contexte marqué par la modification de l'environnement scolaire, à la suite du passage de l'enseignement à distance durant la Covid-19.

Présentation de l'entretien et objectif de recherche :

L'objectif principal de cette recherche consiste à identifier les conséquences de la modification de l'environnement scolaire sur l'acquisition du rôle d'étudiant.e, à la suite du passage de l'enseignement à distance et la réduction des temps informels durant la Covid-19.

Pour cela, je réalise des entretiens semi-structurés auprès des étudiant.e-s de 1^{ère} année de Bachelor en Ergothérapie de la HETSL.

Pour l'entretien de ce jour, je vous ai demandé de réserver une plage horaire d'environ 60 minutes, même si je ne pense pas que nous aurons besoin de la totalité de ce temps. Aucune limite de temps n'est fixée, car le but est de vous laisser l'opportunité de vous exprimer en toute liberté. Évidemment, vous êtes libre de mettre fin à cet entretien à n'importe quel instant.

Notre échange d'aujourd'hui portera sur les dimensions suivantes :

- Vos données sociodémographiques
- Votre routine quotidienne d'étudiant
- Votre rôle d'étudiant
- Votre projection pour l'avenir

Modalité de l'entretien :

Avant que l'on débute, je vais revenir sur les modalités de l'entretien :

- Tout d'abord, l'entretien est confidentiel, aucune de vos informations personnelles ne sera divulguée au-delà de cette étude, et vos données seront totalement anonymisées.
- Vous êtes libre de répondre ou non à une question et vous pouvez m'interrompre à tout moment, si vous le souhaitez. Vous pouvez également me poser des questions si vous avez besoin d'informations supplémentaires.
- Durant cet entretien, plusieurs termes vont être utilisés, notamment « rôle d'étudiant-e », « routine scolaire », « habitudes de vie », « environnement social », etc. N'hésitez pas à m'interrompre si vous voulez que je définisse la signification de ces derniers.
- Je vous rappelle également que cet entretien sera enregistré à l'aide des fonctionnalités proposées par la Zoom. Cet enregistrement aura pour but de faciliter le travail de retranscription.
- Pour finir, vous pouvez vous exprimer en toute liberté, aucune réponse n'est juste ou fausse, le but est qu'on échange ensemble sur la situation que vous vivez en tant qu'étudiant-e en ce moment.

Je vais également revenir sur les critères d'éligibilité, pour m'assurer que vous faites bien partie des participant-e-s concerné-e-s par l'étude :

Critères d'inclusion :

- Vous êtes un-e étudiant-e de 1ère année de Bachelor en Ergothérapie de la HETSL ?
- Vous-avez suivi l'apprentissage en distanciel depuis le 2 Novembre 2020 ?
- Vous êtes majeure ?

Critères de non-inclusion :

- Vous n'êtes pas en réorientation universitaire ou professionnelle ?
- Vous n'avez pas redoublé votre 1^{ère} année de Bachelor ?

Souhaiteriez-vous davantage d'informations avant que l'on débute ?

Si vous n'avez pas d'autres questions, je lance l'enregistrement et nous allons commencer l'entretien.

(L'entretien débute).

Dérouler de l'entretien :

Bien, je vais débiter cet entretien par vous questionner sur la dimension en lien avec vos données sociodémographique :

Dimensions	Thèmes à adresser	Formulation des questions	Relances
Les données sociodémographiques	Age	Quel âge avez-vous ?	/
	Sexe	À quel genre/sexes identifiez-vous ?	/
	Lieu d'habitation	Où vivez-vous actuellement ?	Dans quel type d'environnement vivez-vous (maison, appartement, en ville, à la campagne, etc.) ? Cet environnement était-il le même lorsque l'enseignement est passé à distance ? Si non : viviez-vous où avant que les Hautes écoles ferment ?
	Liens sociaux	Décrivez-moi votre environnement social actuel en dehors de l'école (domicile, communauté, travail, etc.) ?	Ces liens sociaux ont-ils été impactés lorsque vos cours sont passés à distance ? Si oui : De quelle manière ont-ils été impactés ?
	Environnement scolaire	Depuis le passage des cours en ligne, êtes-vous retourné à l'école pour suivre des cours en présentiel ?	Pouvez-vous m'indiquer un pourcentage par semaine des cours que vous suivez en présentiel ?

			Êtes-vous retourné à l'école en classe entière ou seulement en petit groupe ?
	Environnement de travail	Travaillez-vous à côté de vos études ?	Si oui : Dans quel domaine travaillez-vous ? Combien d'heures par semaine environ ? La période Covid-19 a-t-elle eu un impact sur votre emploi ?

A présent, je vais poursuivre l'entretien par vous questionner sur votre vie en tant qu'étudiant-e, et plus particulièrement sur votre routine scolaire :

Dimensions	Thèmes à adresser	Formulation des questions	Relances
La routine quotidienne d'étudiant-e	Quotidien d'étudiant-e depuis la rentrée académique 2020-2021	Vous avez débuté un Bachelor en ergothérapie en septembre 2020. Racontez-moi votre quotidien d'étudiant-e depuis cette date ?	Avez-vous ressenti des changements dans votre routine quotidienne lorsque vos cours sont passés à distance ? Que faisiez-vous d'autres et/ou différemment avant ce passage à distance ?
	Vécu du passage de l'enseignement à distance	Comment avez-vous vécu ce changement d'enseignement ?	Quels étaient les difficultés que vous avez rencontrées vis-à-vis de ce changement ?

	Journée typique et changement dans le quotidien	Décrivez-moi une journée type d'une semaine de cours depuis Novembre 2020 ?	Si je comprends bien, ...
--	---	---	---------------------------

Nous allons à présent échanger sur votre rôle d'étudiant.

Dimensions	Thèmes à adresser	Formulation des questions	Relances
Le rôle d'étudiant-e	Description du rôle d'étudiant-e	Comme énoncé précédemment, vous avez débuté ce bachelor depuis septembre 2020, ce qui vous a conduit à acquérir un nouveau rôle, qui est celui d'étudiant-e. Comment décririez-vous votre rôle d'étudiant-e actuel ?	Si je reformule vos propos, ...
	Satisfaction du rôle d'étudiant-e	Sur une échelle à 4 items : Très satisfait / Satisfait / Peu satisfait / Insatisfait) Quel est votre niveau de satisfaction actuel concernant votre rôle d'étudiant-e ?	Pouvez-vous m'en dire plus sur votre niveau de satisfaction ?
	Groupes sociaux	Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous pu former des groupes	Vous pouvez m'en dire plus sur ces difficultés ?

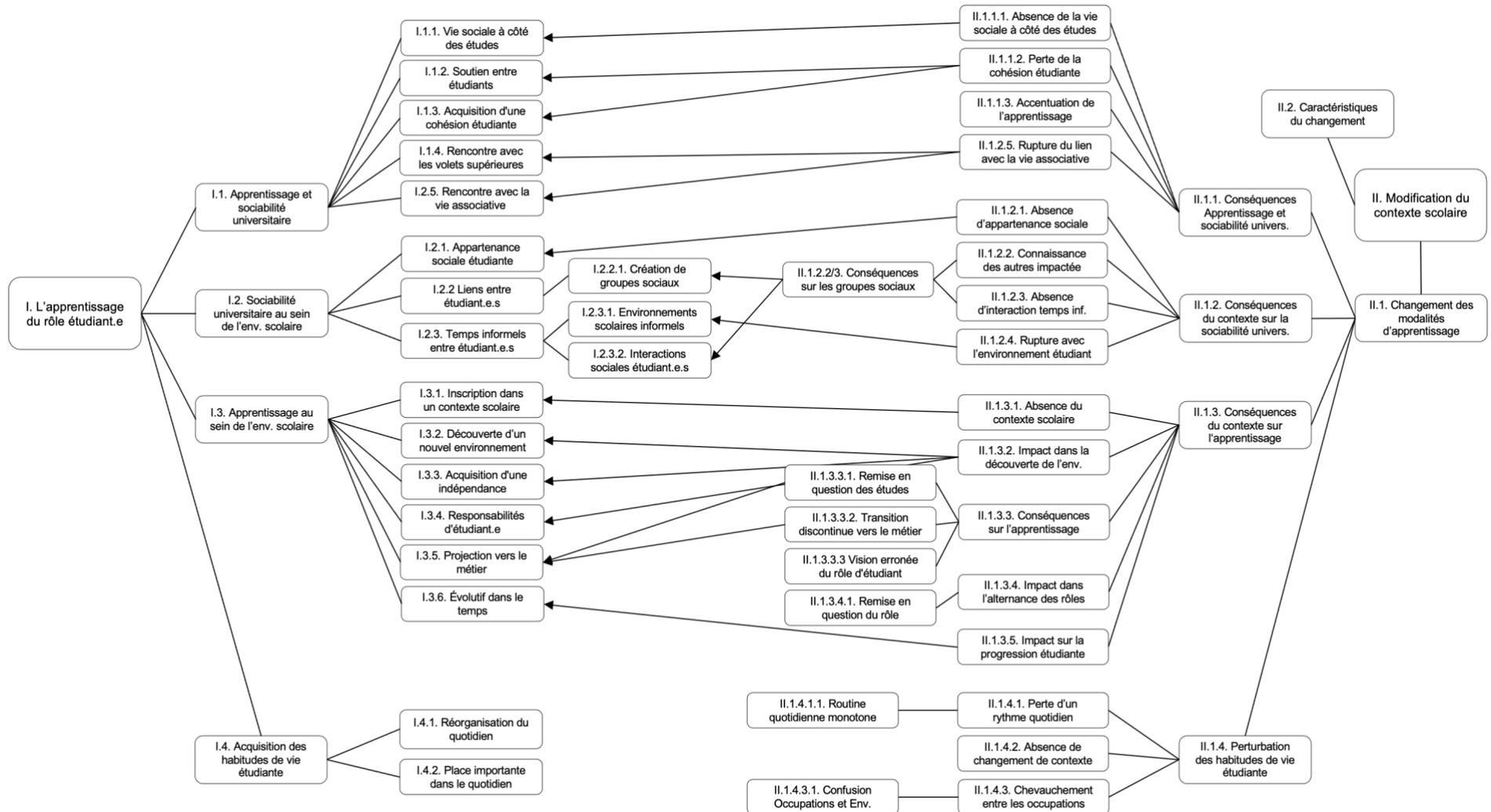
		<p>sociaux avec d'autres étudiant.e-s de votre promotion ?</p> <p>Avez-vous rencontré des difficultés pour former ces groupes ?</p>	<p>Selon vous, le passage de l'enseignement à distance a-t-il été une barrière à la formation de ces groupes ?</p> <p>La réduction des interactions avec vos camarades avant, pendant et après les cours était-il en lien avec vos difficultés ?</p>
	<p>Les difficultés rencontrées</p>	<p>Actuellement, qu'est-ce qui est difficile pour vous dans votre vie d'étudiant.e ?</p>	<p>Selon vous, quelles conséquences ont ces difficultés sur la construction de votre rôle d'étudiant.e ?</p> <p>Comment gérez-vous ces difficultés au quotidien ?</p>
	<p>Perception d'une situation passée</p>	<p>Lorsque les cours étaient en présentsiels, qu'aviez-vous l'habitude de faire pendant les temps informels (c'est-à-dire les moments avant/pendant/après les cours) ?</p>	<p>Interagir socialement avec vos camarades était-il une des choses que vous faisiez pendant ces temps informels ?</p> <p>Est-ce que le fait de n'avoir pas pu réaliser pleinement cette activité a eu un impact sur la construction de votre rôle d'étudiant.e ?</p> <p>Selon vous, quelles ont été ces conséquences ?</p>

			Quelles ont été les adaptations que vous avez mises en place pour faire face à cette contrainte ?
	Le manque des étudiant.e.s	Actuellement, qu'est-ce qui vous manque le plus en tant étudiant de 1 ^{ère} année de Bachelor ?	Ces manques ont-ils des répercussions sur la construction de votre rôle d'étudiant.e ?
	L'enseignement à distance	Lorsque vos cours sont à distance, que faites-vous pendant les temps informels (c'est-à-dire les moments avant/pendant/après les cours) ?	<p>Sur une échelle à 4 items : Très satisfait / Satisfait / Peu satisfait / Insatisfait)</p> <p>Quel est/était votre niveau de satisfaction sur l'enseignement à distance ? Pourquoi cette réponse ?</p> <p>Que trouvez-vous difficile dans l'enseignement à distance ?</p> <p>Le passage de l'enseignement à distance a-t-il impacté la construction de rôle d'étudiant.e ? De quelle manière ?</p>

Avant que l'on conclure cet entretien, nous allons échanger ensemble sur la projection votre venir en tant étudiant :

Dimensions	Thèmes à adresser	Formulation des questions	Relances
Projection sur l'avenir	Projection en tant qu'étudiant.e	Comment projetez-vous en tant qu'étudiant.e pour la fin de votre semestre, et la suite de votre Bachelor ?	Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la suite de vos études ?

Annexe 4 : Arbre thématique



Annexe 5 : Document de consentement éclairé

Déclaration de consentement pour la participation à un projet de Travail de Master (TM)

Veillez lire attentivement ce formulaire. N'hésitez pas à poser des questions si vous ne comprenez pas quelque chose ou que vous souhaitez avoir des précisions. Votre consentement est nécessaire pour participer au projet.

Titre du projet TM : L'acquisition d'un rôle d'étudiant-e dans un contexte marqué par la modification de l'environnement, à la suite du passage de l'enseignement à distance durant la Covid-19.
Investigateur en charge du projet TM : Quentin LEGA (Étudiant MScSa HES-SO)
Lieu de la recherche : Plateforme de visioconférence Zoom
Date : 4 Mai 2021

- Je déclare avoir été informé-e, par l'investigateur en charge du projet de TM Monsieur Quentin LEGA soussigné, oralement et par écrit, des objectifs et du déroulement du projet de recherche.
- Je prends part à ce projet de façon volontaire et j'accepte le contenu de la feuille d'information qui m'a été remise sur le projet précité. J'ai eu suffisamment de temps pour prendre ma décision.
- J'ai reçu les réponses aux questions que j'ai posées en relation avec la participation à ce projet. Je conserve la feuille d'information et reçois une copie de ma déclaration de consentement par mail.
- Je sais que l'entretien sera enregistré par le biais des fonctionnalités de la plateforme de visioconférence Zoom. Cet enregistrement permettra de faciliter le travail de retranscription de l'investigateur, qui ne modifiera en aucun cas le contenu.
- J'ai conscience que certaines questions de l'entretien, en lien avec ma situation étudiante actuelle, pourront potentiellement atteindre ma sensibilité.
- Je sais que l'entretien sera strictement confidentiel et qu'aucune de mes informations ne sera divulguée au-delà de cette étude. Je sais également que mes données personnelles seront totalement anonymisées.
- Je sais que les données recueillies seront ensuite détruites dès que l'étude sera terminée. Toutefois, je peux avoir accès à mes données et demander leur destruction à tout moment.

- Je serai informé-e des principales conclusions de l'étude une fois les données traitées. Si je ne souhaite pas obtenir ces informations, j'en ferai part à l'intervieweur à la fin de l'entretien.
- Je peux, à tout moment et sans avoir à me justifier, révoquer mon consentement à participer au projet, sans que cette décision n'ait de répercussions défavorables. Les données et les échantillons recueillis jusqu'au retrait seront cependant analysés dans le cadre du projet.

Consentement à la participation :

En signant le formulaire de consentement, je certifie avoir lu et compris les renseignements énoncés ci-dessus, que l'investigateur a répondu à mes questions de façon satisfaisante et qu'il m'a avisé que j'étais libre d'annuler mon consentement ou de me retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

Lieu, Date	Signature de la participante / du participant Précédé de la phrase suivante : <i>« J'ai lu et compris les renseignements énoncés ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche. »</i>
Nom, Prénom	

Attestation de la personne investigatrice :

Par la présente, j'atteste avoir expliqué à la participante / au participant la nature, les modalités et l'importance de cette recherche. Je déclare satisfaire à toutes les obligations en relation avec ce projet conformément au droit suisse en vigueur. Si je devais prendre connaissance, à quelque moment que ce soit durant la réalisation du projet, d'éléments susceptibles d'influer sur le consentement de la participante / du participant à prendre part au projet, je m'engage à l'en informer immédiatement.

Lieu, Date Évian-les-Bains 26.04.2021	Signature de l'investigateur : 
Nom, Prénom LEGA Quentin	

Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire est conservé par l'investigateur.