
L'usage des TICE pour répondre aux attentes des étudiants sportifs de haut niveau ?

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement répondent-elles aux attentes des étudiants désirant concilier leurs études universitaires et une pratique sportive de haut niveau ? Le cas de l'Université de Liège (Belgique)

Jérémy Bonni*/, Marc Cloes** & Brigitte Denis***

** Université de Liège*

Bât. B32 – Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage

Quartier Agora

Place des Orateurs 2

4000 Liège

Belgique

jeremy.bonni@uliege.be

b.denis@uliege.be

*** Université de Liège*

Bât. B21 – Service d'intervention et de gestion en activités physiques et sportives

Quartier Blanc Gravier

Allée des Sports 2

4000 Liège

Belgique

marc.cloes@uliege.be

RÉSUMÉ. L'actuelle nécessité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur afin de s'assurer un avenir plus serein, nous a amené à nous intéresser au cas d'étudiants sportifs de l'Université de Liège, devant concilier une pratique sportive de haut niveau avec des études universitaires. L'objectif de cette étude consiste à analyser les attentes spécifiques de ces étudiants, tout en validant (ou non) la pertinence du recours aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) pour répondre à celles-ci. Une analyse qualitative d'entretiens semi-directifs a été menée auprès d'un échantillon de neuf « étudiants sportifs ULiège ». Plusieurs aspects de la conciliation d'un sport de haut niveau avec des études universitaires y ont été ciblés puis regroupés en cinq catégories : les difficultés, les aides, l'enseignement, l'intégration des TICE dans la formation et les contacts entre les étudiants sportifs. Les résultats permettent d'identifier trois difficultés majeures rencontrées par ces étudiants, d'obtenir un état des lieux des aides actuellement proposées à l'ULiège, de leur réelle utilisation et de l'avis des étudiants à leur propos, tout en identifiant des aides supplémentaires qu'il serait opportun de proposer. Cette étude met également en évidence l'absence d'adaptations des pratiques pédagogiques des enseignants pour répondre aux attentes spécifiques des étudiants sportifs, en regard des difficultés supplémentaires auxquelles ils sont confrontés par leur double carrière. Très peu d'entre eux mettraient d'ailleurs en place des scénarios pédagogiques intégrant les TICE. Nous soulignons par ailleurs la pertinence du recours aux TICE et à des dispositifs de formation hybrides, alternant activités en présentiel et activités à distance, et de la mise en place d'un espace dédié à ces étudiants sur une plateforme de formation à distance, afin de contrecarrer les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent et de faciliter leur réussite dans leur double carrière.

MOTS-CLÉS : Étudiant sportif, Enseignement supérieur, Sport de haut niveau, Attentes, Éducation, TICE, Dispositif technologique, Dispositif hybride.

1. Introduction

La réussite d'une carrière sportive est incertaine. Qu'il s'agisse des risques de blessures ou du simple fait de ne pas obtenir les résultats escomptés, une carrière sportive peut en effet rapidement être écourtée. En partant de ce fait, la nécessité d'acquérir parallèlement un diplôme de l'enseignement supérieur est désormais largement admise (Capranica & Guidotti, 2016 ; Cloes, Lenzen, & Polis, 2007).

La conciliation de ces carrières scolaire et sportive pose néanmoins des difficultés (Capranica & Guidotti, 2016 ; Javerlhiac, Leyondre, & Bodin, 2011 ; Wylleman & Lavallée, 2003). En effet, les étudiants sportifs alliant sport de haut niveau et études supérieures sont, entre autres, amenés à manquer fréquemment les cours. L'enseignement dispensé à ces étudiants ne peut dès lors être similaire en tous points à celui de leurs pairs. En misant sur l'exploitation des Technologies de l'Information et de la Communication à des fins d'Enseignement (TICE), des pistes d'amélioration sont imaginables au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants. Elles permettent de construire des situations d'apprentissage recourant à des outils et à des modes d'étayage qui favorisent l'atteinte des objectifs. Ceci suppose la gestion d'un processus de changement impliquant l'institution, l'équipe encadrante et les étudiants sportifs.

Il importe néanmoins de se focaliser au préalable sur les **attentes spécifiques** de ces étudiants, liées à leur double carrière, afin de proposer des pistes d'actions adéquates susceptibles de faciliter leur réussite dans les deux domaines. Cette analyse fait l'objet de la recherche présentée dans cet article. Elle concerne très spécifiquement les attentes d'*étudiants sportifs* de l'Université de Liège (Fédération Wallonie-Bruxelles, FWB – Belgique).

2. Revue de la littérature

Le modèle de développement de l'athlète à plusieurs niveaux (Wylleman & Lavallée, 2003) montre que, dès son arrivée dans l'enseignement supérieur, l'étudiant sportif entre dans une période de transition (formation / perfectionnement), correspondant à une intensification de l'entraînement et de la compétition. Par le chevauchement des formations académique et sportive, les étudiants sportifs sont dès lors confrontés à des choix : se consacrer entièrement à leurs études ou, au contraire, les mettre de côté pour maximiser leurs chances de réussite dans le sport ou encore, mener de front études et sport (Capranica & Guidotti, 2016).

Si le bien-fondé du double projet entre études supérieures et sport de haut niveau est incontestable, la question de sa concrétisation reste néanmoins problématique, notamment sur les plans temporel, organisationnel et pédagogique (Breithecker, 2018 ; Capranica & Guidotti, 2016 ; Gomez, Bradley & Conway, 2018 ; Javerlhiac *et al.*, 2011 ; Semiz, 2018).

D'un point de vue législatif, le décret du 8 décembre 2006 prévoit que les étudiants sportifs reconnus par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) puissent bénéficier de mesures visant à soutenir la conciliation de leurs études et la pratique sportive de haut niveau. Cependant, l'autonomie relative des établissements d'enseignement supérieur laisse entrevoir une grande diversité dans les aides apportées à ces athlètes.

À l'Université de Liège, un encadrement personnalisé (encadrement par un tuteur académique pour faciliter les démarches au sein de la faculté et accompagnement d'un coordinateur administratif), des avantages pédagogiques (allègement possible de l'année d'études et modalités spécifiques quant aux activités d'enseignement, évaluations et examens) et des avantages logistiques (utilisation gratuite des infrastructures sportives de l'Université de Liège, accès aux services de l'hôpital universitaire CHU et accès à un réseau d'étudiants sportifs) sont théoriquement proposés. Dans les faits, les étudiants sportifs ne recourent pas tous à ces aides et, lorsque c'est le cas, tous ne procèdent pas de la même manière (Namurois, 2016). De plus, même si le statut est accepté et reconnu institutionnellement, une sensibilité variable du corps professoral envers les étudiants sportifs est constatée. Cette situation encourage ou non les étudiants sportifs à solliciter et/ou mettre en place certains aménagements. Du côté des enseignants, les rôles sont distribués, mais les obligations étant peu définies, chacun agit à sa guise, en ne répondant pas forcément aux attentes spécifiques de ces étudiants.

Dans d'autres pays, des aménagements sont également mis en place. Le recours à des dispositifs de formation à distance tend à se développer dans le but de faciliter la conciliation des deux carrières (Boboc *et al.*, 2017 ; Semiz, 2018). Cependant, si ces expériences tendent à démontrer un certain succès, elles ne peuvent pas se généraliser telles quelles. Chaque contexte a en effet ses propres spécificités.

En outre, l'intégration des usages pédagogiques du numérique n'est pas chose aisée. L'accompagnement des enseignants du supérieur permettrait de combler ce manque de formation plusieurs fois constaté (Gremmo &

Massou, 2013). À l'Université de Liège, l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), et plus particulièrement la cellule eCampus, sont investis de cette mission. Au niveau des Hautes Écoles de la FWB, celle-ci est notamment assignée au Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA).

Par ailleurs, la conception de dispositifs de formation hybrides (alternant activités à distance et en présentiel) ou totalement à distance, tient compte d'une multitude de facettes (Burton *et al.*, 2011 ; Denis, 2007 ; Lebrun, Smidts, & Bricoult, 2011). Lors de leur mise en œuvre, plusieurs éléments permettent d'éviter le décrochage de l'apprenant et de maintenir son engagement (Peraya, 2014) : la centration sur ses variables motivationnelles qui influencent la performance scolaire (Bourgeois, 2011 ; Chédru, 2012 ; Eccles, 2011 ; François, 2009 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Neuville, 2006 ; Viau, 2009) et la prise en compte régulière des représentations quant à la réponse du dispositif de formation à ses attentes (Peraya, Charlier, & Deschryver, 2014), notamment via le développement de compétences réflexives et des interactions avec un tuteur.

La conception et l'implémentation de tels dispositifs de formation techno-pédagogiques vont souvent de pair avec un processus d'innovation, dans lesquels les TIC peuvent être exploitées pour rencontrer des objectifs éducatifs. Les TIC sont en effet des outils d'enseignement, de production, de recherche d'information, de communication, de collaboration et de gestion de l'enseignement. Le choix de les intégrer dans un dispositif de formation dépendra à la fois de leurs plus-values et de la maîtrise qu'en ont les enseignants (Fontaine & Denis, 2008).

Pour un enseignant, intégrer les TICE ne signifie cependant pas renoncer à son rôle de formateur : le tutorat et l'étayage par le professeur ou les pairs restent, bien entendu, de mise (Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin, & Jaillet, 2011 ; Peraya *et al.*, 2014). Ceci peut entraîner un changement de paradigme d'enseignement-apprentissage, comme le passage à une approche basée sur les problèmes, des activités collaboratives à distance (Charlier & Peraya, 2003) ou la « classe inversée » (Lebrun, Gilson, & Goffinet, 2016).

Une gestion de l'innovation basée sur l'analyse du contexte, la cartographie des acteurs intervenant à différents niveaux, l'identification d'obstacles, la définition de « points de passage obligés » (Hussenot, 2007) et l'implication de différents acteurs dans un processus de design participatif sont des facteurs de succès dans la conception et la mise en œuvre d'innovations techno-pédagogiques (Charlier & Henri, 2007 ; Denis *et al.*, 2006 ; Depover, Strebelle, & De Lièvre, 2007 ; Charlier *et al.*, 2009 ; Könings, Seidel, & van Merriënboer, 2014 ; Lison, Bédard, Beaucher, & Trudelle, 2014). La prise en compte des enjeux et l'alignement des intérêts des acteurs concernés y est primordiale.

Sur base de ce qui précède, nous avons posé deux questions de recherche auxquelles il est nécessaire de répondre avant de planifier toute action : **Quelles sont les attentes spécifiques des étudiants sportifs de l'Université de Liège en regard des difficultés qu'ils rencontrent pour concilier leur pratique sportive de haut niveau et leurs études universitaires ? Les TICE répondent-elles réellement aux attentes spécifiques de ces étudiants ?**

3. Objectifs

Les objectifs de cette étude sont donc bien d'**identifier les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants sportifs de l'Université de Liège**, ayant la particularité de combiner une pratique sportive de haut niveau avec des études universitaires, d'**affiner l'analyse de leurs attentes en matière d'apprentissage-enseignement** et de **valider (ou non) la pertinence de recourir aux TICE et à des dispositifs de formation à distance (totalement ou en partie) pour y répondre**. Les résultats obtenus permettront de proposer des pistes d'actions potentielles de soutien à l'apprentissage, répondant adéquatement aux attentes spécifiques de ce groupe d'étudiants, qu'il serait opportun de mettre à l'épreuve ultérieurement.

4. Méthodologie

4.1. Public cible

Le public ciblé dans cette étude est représenté par les étudiants de l'Université de Liège bénéficiant du statut institutionnel officiel d'*étudiant sportif ULiège*. Ce dernier est accordé par une commission des *étudiants sportifs ULiège* selon une série de critères relatifs à une pratique sportive jugée de haut niveau. Pour l'année académique

2017-2018, 59 étudiants ont obtenu ce statut particulier. Ils sont répartis dans dix facultés¹ (sur les onze que comporte l'ULiège) et différentes années d'études (bachelier, master, doctorat).

Dans le cadre de cette étude, douze *étudiants sportifs ULiège* ont été sélectionnés et contactés, suite à échantillonnage ciblé aléatoire (Patton, 2002). Neuf d'entre eux ont finalement accepté de participer à cette recherche. Le nombre relativement restreint de sujets est expliqué par l'approche qualitative choisie.

Les caractéristiques principales de ces étudiants sont recensées dans le *tableau 1*. Cinq variables ont été prises en compte : le sexe, le type de sport pratiqué (individuel ou collectif), le niveau sportif (*sportif de haut niveau* de la FWB, *espoir sportif* de la FWB ou non²), le cursus scolaire suivi et le niveau d'avancement dans celui-ci.

Étudiants	Sexe	Sport pratiqué	Statut sportif FWB	Cursus scolaire (et faculté)	Niveau d'avancement
1	F	Collectif (volley-ball)	Non	Sciences de l'ingénieur, orientation ingénieur civil architecte (Sciences appliquées)	Bachelier
2	M	Individuel (biathlon – ski de fond)	Espoir sportif	Sciences chimiques (Sciences)	Bachelier
3	M	Collectif (basketball)	Espoir sportif	Langues et lettres françaises et romanes, orientation générale (Philosophie et lettres)	Bachelier
4	M	Collectif (handball)	Espoir sportif	Sciences politiques (Droit, Science politique et Criminologie)	Doctorat (septembre 2017)
5	M	Individuel (haltérophilie)	Non	Médecin vétérinaire (Médecine vétérinaire)	Master
6	F	Individuel (natation)	Espoir sportif	Sciences psychologiques et de l'éducation (Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation)	Bachelier
7	M	Collectif (rugby)	Espoir sportif	Sciences de l'ingénieur, orientation bio-ingénieur (Agro-Bio Tech)	Bachelier
8	F	Individuel (athlétisme – heptathlon)	Sportif de haut niveau	Sciences géographiques (Sciences)	Bachelier
9	M	Individuel (athlétisme – 60 m, 100 m, 200 m, 400 m, 4 x 400 m)	Sportif de haut niveau	Sciences de la motricité (Médecine)	Bachelier

Tableau 1 : Caractéristiques des étudiants sportifs de l'ULiège ayant été interrogés lors d'un entretien semi-directif.

L'échantillon comporte trois filles et six garçons. Au niveau sportif, quatre étudiants pratiquent un sport collectif et cinq un sport individuel. Tous pratiquent par contre un sport différent. Leur statut sportif officiel en FWB diffère également puisque cinq étudiants détiennent, en supplément à leur statut à l'université, un statut particulier délivré par la FWB. Trois d'entre eux possèdent en effet le statut d'*espoir sportif* de la FWB tandis que les deux autres ont le statut de *sportif de haut niveau* de la FWB (statut le plus élevé). Au niveau scolaire, tous les étudiants poursuivent un cursus différent et dépendent de huit facultés distinctes. Leur niveau d'avancement dans leurs études varie également. Sept d'entre eux sont actuellement dans leurs trois premières années d'études (bachelier), un étudiant est en master et un autre, dans sa première année de doctorat.

¹ La faculté de médecine est la plus représentée puisque vingt-sept étudiants sportifs y sont inscrits. Les autres facultés comportent quant à elles d'un à six étudiants sportifs. Aucun de ces étudiants ne poursuit par ailleurs ses études dans la faculté des sciences sociales.

² Statuts délivrés par le Ministre des Sports de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique).

4.2. Outil de récolte des données

Le recueil des données relève d'une approche qualitative. Des entretiens semi-directifs en face-à-face ont été conduits en respectant scrupuleusement les disponibilités des sujets. Ces derniers avaient été contactés par email puis téléphone et donné leur consentement. Le premier auteur a mené ces interviews en suivant un guide d'entretien, divisé en neuf parties³. Les échanges ont été enregistrés au moyen d'un dictaphone numérique.

4.3. Traitement des données

Les neuf entretiens semi-directifs ont été entièrement retranscrits. Les principes de l'analyse de contenu ont ensuite été appliqués, en se concentrant sur les unités de sens jugées pertinentes pour répondre aux objectifs de cette recherche. Ces unités de sens ont été transformées en différents codes, puis regroupés sous forme de méta-codes (Miles & Huberman, 2003). Les données ont enfin été classées de manière inductive, en fonction des codes et méta-codes.

5. Présentation des résultats et discussion

L'analyse des attentes de ces étudiants réalisée dans le cadre de cette étude s'est focalisée sur plusieurs aspects de la conciliation d'un sport de haut niveau avec des études universitaires. Nous avons ainsi recueilli les difficultés que les *étudiants sportifs ULiège* pouvaient rencontrer, à plusieurs niveaux, tout en identifiant au fur et à mesure de l'entretien leurs attentes spécifiques en matière d'apprentissage/enseignement.

Ces aspects ont été regroupés en cinq catégories sur lesquelles nous nous basons pour analyser puis interpréter les résultats obtenus suite aux neuf entretiens réalisés : (1) les difficultés, (2) les aides, (3) l'enseignement, (4) l'intégration des TICE dans la formation des *étudiants sportifs ULiège* et (5) les contacts entre ces derniers.

5.1. Difficultés

Au vu des entretiens réalisés, **trois principales difficultés** ressortent : (1) les **difficultés organisationnelles**, (2) les **absences aux cours** et (3) la **charge de travail**. Passons-les en revue.

5.1.1. Les difficultés organisationnelles

Elles concernent la gestion du temps et le souci de respecter deux plannings distincts. Les sujets doivent ainsi « gérer ces deux tableaux » (étudiant 2) et « il est nécessaire d'être bien organisé » (étudiant 4).

D'autres étudiants mentionnent par contre leur relative facilité à gérer ces deux plannings, qu'ils y sont habitués, mais que cela leur demande néanmoins certains sacrifices. Par exemple, l'étudiant 3 indique ne pas avoir la possibilité de participer à la vie estudiantine (sorties...) comme la majorité de ses condisciples. L'étudiante 6 précise par ailleurs que chez elle « tout est réglé à la minute », tout en ajoutant qu'elle a dû apprendre, par manque de temps, à s'adapter, à être organisée et à se concentrer davantage : « J'ai appris des techniques pour mieux mémoriser et j'arrive à étudier très rapidement et à mieux retenir mes cours. Par rapport aux autres, je travaille moins, mais c'est plus efficace. Je suis plus concentrée. Le sport m'a appris la concentration et l'organisation ».

Conjointement à ces difficultés organisationnelles pouvant être qualifiées de « fixes », s'ajoutent des difficultés « variables ». Ces difficultés dépendent notamment de la section dans laquelle les étudiants sportifs sont inscrits, mais également du programme d'étalement d'études dont certains bénéficient. L'étudiante 8 précise en effet qu'étant entre deux années, certains cours se chevauchent parfois, l'obligeant à « sécher » certaines activités : « Ma participation obligatoire aux cours pratiques m'empêche d'assister aux cours théoriques de [l'année supérieure] ».

³ « 1. Présentation générale de l'interviewé(e) », « 2. Généralités au niveau scolaire », « 3. Généralités au niveau sportif », « 4. Conciliation du sport de haut niveau avec des études universitaires », « 5. Soutien parental et d'autres personnes », « 6. Connaissance des avantages proposés actuellement aux étudiants sportifs ULiège », « 7. Contacts avec les autres étudiants : étudiants sportifs ou non », « 8. Avis sur l'enseignement dispensé actuellement par les enseignants de l'ULiège » et « 9. Besoins spécifiques en matière d'enseignement/apprentissage ».

5.1.2. Les absences aux cours

Expliquées par la participation aux entraînements, à des compétitions et à des stages en Belgique ou à l'étranger, les absences aux cours, représentent une autre difficulté énoncée par les étudiants sportifs. Elle concerne principalement ceux évoluant à un niveau international.

L'étudiant 2 explique : « *Ce qui est vraiment difficile, c'est lorsque je dois partir plusieurs fois à des stages d'une semaine ou plus et où je rate donc au moins toute une semaine de cours* ». Il ajoute qu'il est dès lors contraint de manquer des cours théoriques et/ou pratiques importants, le poussant à devoir essayer de comprendre par lui-même la matière manquée dès son retour. Lors d'un précédent stage de deux semaines, l'ayant forcé à manquer deux répétitions dans un cours, il avait d'ailleurs été contraint de repasser l'examen pour ce cours en seconde session car il l'avait raté. « *Si je devais mettre un critère, peut-être le critère qui est le plus difficile, c'est quand je pars en stage. Quand je pars en stage, c'est déconnexion totale. C'est très compliqué d'accrocher* » souligne également l'étudiant 9 ; tout comme l'étudiant 4 qui indique être également obligé, lorsqu'il part avec l'équipe nationale d'handball, de manquer des cours et de devoir ensuite s'organiser pour se remettre en ordre.

5.1.3. La charge de travail

Contrairement à un étudiant pouvant être qualifié de « lambda », la charge de travail d'un étudiant sportif n'est pas uniquement concentrée sur les activités scolaires. Au-delà du temps à consacrer au sport, il faut également compter sur la fatigue physique qui rend l'étude plus ardue.

Cette charge de travail serait particulièrement conséquente en périodes d'examens et de stages, comme le souligne l'étudiante 8 : « *Les périodes d'examens, les périodes de stages, ce sont les plus dures. Il ne suffit pas de juste réussir à aller aux entraînements et à aller en cours, il faut aussi étudier entre et, en plus, il y a aussi d'autres obligations liées au sport qui prennent aussi beaucoup de temps* ». L'étudiant 4 mentionne d'ailleurs que le dernier stage auquel il a participé a été assez compliqué pour lui : « *J'ai dû me lever tous les jours à 6h, travailler de 6h à 8h, déjeuner, entraînement, etc. J'avais des journées très très très prenantes* ».

En dehors de ces périodes, la charge de travail reste considérable. L'étudiante 6 précise en effet ne pas avoir forcément le temps d'étudier ou d'effectuer les éventuels devoirs demandés durant la semaine. Cette situation la contraint à devoir trouver d'autres solutions et à s'adapter : « *Je peux le faire dans la voiture, comme c'est ma mère qui me conduit. En compétition, je prends mes feuilles. Je peux trouver des solutions, mais ce n'est pas pareil* ». Quant à l'étudiant 9, effectuant des études en sciences de la motricité, il insiste sur l'importante charge de travail posée sur ses épaules ainsi que sur la difficulté qu'il rencontre pour étudier quotidiennement : « *Un gros problème, c'est quand même au niveau de l'étude. Voilà, maintenant j'ai un cours de sport [inscrit dans son cursus académique] et pendant que les autres ont repos, moi je fais mon sport, puis je reviens. Même si j'ai un programme adapté, on se rend compte que j'ai un programme, si l'on prend les trajets en compte, équivalant à 30h de sport par semaine. À cela s'ajoute la demi-année à l'université. Donc c'est très compliqué de trouver encore le temps pour étudier. C'est très dur* ».

5.2. Aides

Cette catégorie d'informations aborde : (1) le recours des étudiants sportifs de notre échantillon aux aides proposées actuellement par l'Université de Liège ; (2) leur avis sur la pertinence de ces aides vis-à-vis de leur double projet et (3) leurs propositions d'aides supplémentaires visant à faciliter leur double carrière.

5.2.1. Recours aux aides proposées à l'Université de Liège

Il est variable selon les étudiants sportifs de notre échantillon. Ceci confirme les constatations de Namurois (2016) qui avait déjà souligné que les aides disponibles étaient loin d'être utilisées de manière uniforme.

Une catégorie d'aides est pourtant mentionnée par la plupart de nos sujets : les **avantages pédagogiques**. Plus spécifiquement, ce sont l'**allègement possible de l'année d'études** et le **report d'évaluations et d'examens**. Par exemple, l'étudiante 8 précise : « *L'étalement depuis le début. Et surtout, le fait de pouvoir déplacer mes examens. Ce sont vraiment les deux trucs qui me permettent de faire les deux en même temps. Oui, essentiellement, c'est vraiment cela* ». Au niveau de l'allègement des années d'études, les étudiants sportifs ont soit la possibilité de fractionner une année d'études en deux ans (étudiants 3, 8 et 9) ou deux années d'études en trois ans (étudiant 2) ou encore trois années d'études en quatre ans (étudiante 6). Ceci permet évidemment de répartir leur charge de travail scolaire par rapport aux étudiants lambda. Les étudiants 1, 4, 5 et 7 n'étaient quant à eux pas leurs années d'études. Parmi eux, l'étudiant 4, venant de terminer son master en sciences politiques et ayant débuté un doctorat en septembre 2017, a d'ailleurs fini ses cinq années d'études en cinq ans. En ce qui concerne le report d'évaluations et d'examens, tous les étudiants de notre échantillon y ont recours lorsque les

compétitions et/ou stages sont prévus aux mêmes périodes que les évaluations. En accord avec leurs enseignants, une date avancée est ainsi planifiée afin de leur permettre de les passer à leur meilleure convenance.

Des **avantages logistiques**, tels que l'**accès aux infrastructures sportives ou aux services du CHU** (hôpital universitaire de Liège)⁴, sont également utilisés par certains étudiants.

« *L'accès à la salle de musculation, c'est assez utile* » indique l'étudiant 2. Néanmoins, deux types de critiques ont été formulées à propos des salles de sport :

- Les horaires proposés : S'ils désirent pratiquer seuls, les salles sont en effet uniquement accessibles aux étudiants sportifs durant les horaires publics (pour des raisons de sécurité). En dehors de ces périodes, ils doivent impérativement être accompagnés, ce qui complique l'organisation des activités. Ceci est illustré par l'étudiant 2 : « *C'est vrai que je trouve que l'horaire public est assez restrictif et on peut participer seul qu'aux horaires publics* ».
- La localisation : La salle de musculation ainsi que la piscine sont situées sur le campus universitaire du Sart Tilman et non dans le centre de Liège. « *Il y a des possibilités d'accès à des infrastructures sportives au Sart Tilman, mais cela ne m'arrange pas. Moi, j'aimerais bien qu'il y en ait en ville. S'il y avait la salle de musculation ou la piscine, ce serait bien* » précise l'étudiant 3. L'étudiante 6 confirme cette situation : « *J'ai droit à aller à la salle de musculation. Je l'ai utilisée la première année, mais vu que cela ne se mettait pas avec l'endroit, je préfère aller [dans une autre salle ; payante]. Quand je prends le bus, c'est direct* ».

L'accès gratuit aux infrastructures sportives proposé aux *étudiants sportifs ULiège* n'est ainsi pas exploité par tous, soit à cause des horaires proposés ou de la localisation de ces infrastructures, soit par leur possibilité de s'entraîner dans un autre cadre sportif. L'étudiant 4 souligne néanmoins la pertinence de ces aides logistiques pour les étudiants qui n'ont pas l'occasion de bénéficier d'un tel cadre : « *Je n'ai pas beaucoup utilisé les facilités du style salle de musculation, etc. Pourquoi ? Parce que j'en ai à Tongres. J'ai des entraînements aussi le soir, donc, pas la possibilité forcément. Mais je trouve que c'est une très bonne chose aussi. Donc, au final, cela ne m'a pas servi mais, en soit, je trouve que c'est quelque chose d'intéressant, d'important* ».

Au niveau de l'accès gratuit aux soins du CHU, le même étudiant précise par ailleurs qu'il s'agit de l'aide qu'il a le plus utilisée : « *Ce que j'ai le plus utilisé, c'est l'accès aux soins de santé au CHU* ». Les propos tenus par l'étudiante 6 soulignent également la pertinence de cette aide : « *Au CHU, j'ai des services gratuits, en traumatologie ou des choses comme cela. J'ai déjà utilisé. J'ai eu une commotion en février et j'ai dû passer des tests et voir un neurologue. Donc, j'ai un peu utilisé cela [...] Les tests ne sont pas gratuits, mais les consultations, oui. J'avais eu un rendez-vous en une semaine, même pas* ».

De façon similaire à l'accès gratuit à des infrastructures sportives, certains étudiants sportifs n'ont jamais fait appel aux soins du CHU. Non pas parce qu'ils n'ont pas été blessés, mais plutôt, par la présence d'un encadrement médical et sportif autour d'eux. Par rapport à la possibilité d'accéder à ceux-ci, l'étudiante 8 précise : « *Je sais qu'on a accès à des salles, à des endroits pour s'entraîner, qu'on peut aller au CHU. Après, moi, je m'entraîne tout le temps au même endroit. Enfin, j'ai mes lieux d'entraînements et j'ai aussi mon équipe médicale. Donc, ce n'est pas spécialement utile pour moi* ». L'étudiant 9 s'exprime dans le même sens : « *J'ai accès aux services du CHU mais, en fait, avec la ligue d'athlétisme, j'ai déjà ces trucs-là, donc je ne sais pas tout ce à quoi on a droit, en musculation et tout cela, parce que j'y ai déjà accès* ». Ces deux étudiants sont par ailleurs les deux seuls étudiants sportifs de notre échantillon possédant le statut de *sportif de haut niveau* de la FWB. Ceci explique évidemment la présence d'un tel encadrement professionnel. Ces deux avantages logistiques, proposés à l'ULiège, n'en demeurent pas moins pertinents pour les autres étudiants sportifs.

Un encadrement personnalisé par des **tuteurs académiques**, théoriquement présents pour faciliter les démarches au sein de chaque faculté, constitue également une aide utilisée par certains étudiants sportifs de notre échantillon.

Le contact avec le tuteur académique servirait principalement à **établir le programme d'étalement d'études**, lorsqu'il est nécessaire pour les étudiants sportifs. L'étudiant 3 explique : « *On a été en contact pour établir mon programme d'étalement* ». L'étudiante 6 indique à son tour : « *Au niveau de mes horaires, on essaye de prendre des heures qui n'empiètent pas sur mes heures de sport. Je fais cela avec mon tuteur. C'est lui qui choisit, au niveau du choix des cours. Enfin, je regarde aussi avec lui les cours qui seraient les mieux pour l'année et les cours que je prendrais l'année suivante* ». Les tuteurs peuvent également être considérés comme des **personnes-relais entre les étudiants sportifs et leurs enseignants**. Ceci est expliqué par l'étudiant 4 : « *Il m'avait accueilli*

⁴ L'avantage logistique « accès à un réseau des étudiants sportifs » sera quant à lui traité dans la catégorie des informations relatives aux « contacts entre les *étudiants sportifs ULiège* » au point 5.5.

gentiment en me disant : «Oui, s'il y a un souci, je viendrai te soutenir, il n'y a aucun souci». Et puis, finalement, j'avais été trouvé le professeur, il m'avait conseillé d'aller trouver le professeur avec qui je devais déplacer mon examen et il était compréhensif. Donc, in fine, je n'ai pas eu besoin de mon tuteur, mais j'aurais très bien pu en avoir besoin. C'est un soutien qui est nécessaire. En tout cas, au moins pour la 1^{re} voire la 2^e année ». Tous les étudiants interrogés précisent néanmoins que **la demande de contact avec le tuteur doit être prise par eux-mêmes. Au fil de l'avancement dans le cursus universitaire, les contacts avec le tuteur tendraient à diminuer.** Comme le relate l'étudiant 4, ceux-ci seraient plus fréquents dans les premières années d'études : « Non, ça non, ça c'est sûr. C'est clair, moi j'avais été trouver mon tuteur la première année. Après, je savais comment cela fonctionnait, donc je n'ai plus trop été le trouver ». Par la suite, les contacts seraient inexistantes ou plus ponctuels, lorsqu'une attente spécifique se fait ressentir. Entretenant encore ponctuellement un contact avec la coordinatrice du statut étudiant sportif ULiège, l'étudiante 8 tient d'ailleurs à le préciser : « C'est vrai que cela fait déjà 6 ans. Je sais comment cela fonctionne et j'ai quand même pris un peu plus d'autonomie et quand j'ai un truc à demander, je vais directement voir le professeur et je m'arrange comme cela. Après, quand j'ai plus de difficultés, par exemple l'année passée avec un professeur, on a eu un petit problème pour reporter un examen, c'est avec [la coordinatrice du statut] que j'ai eu contact et avec [mon professeur] aussi ».

Le recours au tuteur académique n'est cependant pas utilisé par tous les étudiants sportifs interrogés. Certains d'entre eux ne le contactent pas. L'étudiante 6 précise ainsi : « Mon tuteur m'avait dit qu'il y avait d'autres étudiants sportifs dont il était le titulaire, mais ils ne sont jamais venus le trouver ». **Dans d'autres cas,** par contre, il s'agit de **l'accompagnement du tuteur qui n'est pas rempli.** L'étudiant 9, par exemple, ayant suivi deux années d'études dans une autre faculté avant de reprendre des études en sciences de la motricité en septembre 2017, précise en effet ne pas avoir été accompagné par son tuteur académique : « Mon tuteur n'était jamais disponible. Les papiers, quand je lui ai envoyés pour lui faire signer pour l'étalement d'études, il les a rendus un mois après. Gentil, c'était mon professeur, mais ce n'était pas du tout un tuteur. Pour avoir mes papiers signés à l'heure, je devais les donner à une autre enseignante qui n'était pas du tout ma tutrice. Il ne me suivait pas du tout. Elle, c'était la tutrice d'une autre année et je l'ai prise comme tutrice parce que je ne savais pas quoi faire ». **Un manque de communication au niveau des tuteurs** semble également présent, comme les propos tenus par ce même étudiant tendent à le montrer : « Ici, dans mes études actuelles, par exemple, en première, j'ai entendu dire que c'était Monsieur [...] le tuteur, mais je ne sais pas vraiment ». Il est cependant à noter que, dans le cas précis de l'étudiant 9, le suivi par un tuteur académique ne semble pas forcément nécessaire puisqu'il a la chance de pouvoir bénéficier d'un accompagnement personnalisé ainsi que du soutien de la coordinatrice pédagogique et du Président du Conseil des Études et professeur ordinaire au Département des sciences de la motricité : « Mais je n'en ai pas besoin, moi je passe via Monsieur [...] et Madame [...] et cela se passe très bien. Par exemple, dans les cours de sport, en fonction de mes périodes d'entraînements, mon coach envoie à la coordinatrice pédagogique ce que je vais faire cette semaine à l'athlétisme et ce qui faudrait que j'évite de faire dans les différents sports. C'est à dire qu'ils acceptent que je vienne en présence passive. Je n'ai pas spécialement besoin de rentrer un certificat médical. Ils savent que je ne suis pas juste fainéant, ils comprennent que c'est pour le bien du sport, mais je viens quand même, j'essaye de comprendre et les tests, je les fais. Donc, voilà, je peux venir en présence passive et quand je suis en stage, cela compte aussi pour présence passive. Il y a eu une interrogation en biologie où j'étais à Lanzarote justement [stage de l'équipe nationale] et il a dit : "OK, tu es excusé. C'est une vraie excuse" ». Un tel accompagnement peut par ailleurs s'expliquer, d'une part, par son statut de *sportif de haut niveau* de la FWB, et d'autre part, par le département dans lequel il est inscrit, où une pratique sportive de haut niveau semblerait davantage comprise, voire valorisée. Pour des étudiants sportifs qui n'ont pas la chance de bénéficier d'une telle reconnaissance au sein de leur faculté, il s'avèrerait néanmoins primordial de leur **communiquer clairement le nom de leur tuteur académique, tout en vérifiant la bonne réception des informations.**

En résumé, **le recours aux aides proposées par l'Université de Liège varie selon les étudiants sportifs** interrogés.

Les **avantages pédagogiques** – en l'occurrence l'allègement possible de l'année d'études et le report d'évaluations et d'examens – sont les **aides les plus utilisées.**

Le recours à des **avantages logistiques** (accès aux infrastructures sportives et aux services de l'hôpital universitaire de Liège) ne concerne que certains étudiants. Même si la **pertinence de proposer de telles aides logistiques** est soulignée, celles-ci sont néanmoins soumises à **deux critiques** et concernent les **horaires proposés** ainsi que la **localisation** des infrastructures. Les étudiants sportifs qui n'utilisent pas ces aides bénéficient d'un **encadrement professionnel.**

L'encadrement personnalisé par un **tuteur académique** sert quant à lui principalement à **établir le programme d'étalement d'études** des étudiants sportifs concernés. Un rôle de **personne-relais** entre ces étudiants et leurs enseignants est également identifié. **Au fil de l'avancement dans le cursus universitaire, les**

contacts avec le tuteur tendent néanmoins à diminuer pour finalement devenir ponctuels ou disparaître. Le recours au tuteur académique n'est cependant pas utilisé par tous les étudiants sportifs. Dans certains cas, les étudiants sportifs ne les contactent pas. Dans d'autres, ce sont les tuteurs académiques qui ne remplissent par leur rôle. Un **manque de communication au niveau des tuteurs** semble par ailleurs présent. Il s'avèrerait dès lors **nécessaire de communiquer clairement aux étudiants sportifs les informations relatives à leur tuteur académique et de vérifier la bonne réception des informations transmises.**

5.2.2. Avis sur la pertinence des aides proposées vis-à-vis de leur double carrière

Les étudiants sportifs portent un **avis mitigé sur la pertinence des aides** qui leur sont actuellement proposées.

D'une part, **certains étudiants semblent globalement satisfaits** de ces aides, si l'on se réfère aux propos recueillis⁵, et n'ont pas forcément de propositions à soumettre pour améliorer celles-ci (cf. point 5.2.3.). L'étudiant 3 indique d'ailleurs : « *Oui, si l'on veut vraiment s'investir dans son sport et ses études, c'est sûr que cela peut aider* ». L'étudiant 6 complète : « *Oui, je suis satisfaite. Je trouve que cela m'aide beaucoup quand même. Je n'ai pas vraiment d'autres idées* ».

D'autre part, certains étudiants reprochent au statut d'*étudiant sportif ULiège* de **ne pas proposer des aides permettant d'aider fondamentalement les étudiants qui sont déjà en difficulté**. Venant de finir son master en sciences politiques et ayant débuté un doctorat en septembre 2017, l'étudiant 4 précise d'ailleurs sur le ton du reproche : « *Ce sont des petites aides mais si jamais, tu as déjà un peu des difficultés, cela ne va pas t'aider fondamentalement [...] Ce que je reproche au statut de l'ULiège, c'est qu'il te permette de faire quelques petites choses sur le côté qui sont intéressantes, en général, mais que tu n'es quand même pas incité à faire du sport* ».

5.2.3. Aides supplémentaires

Concernant les aides supplémentaires dont ils souhaiteraient bénéficier, des **modifications au niveau systémique** sont mentionnées spécifiquement par l'étudiant 4. Suite à la réussite de ses cinq années d'études à l'université, cet étudiant précise que l'Université de Liège octroie certaines facilités mais qu'elles ne sont pas systémiques : « *Ce sont des facilités qui restent vraiment sur le côté, entre guillemets. Ce ne sont pas des facilités systémiques. Le système reste comme cela : tu dois réussir tes examens, tu dois aller au cours, etc.* ». Selon lui, ces modifications devraient donc porter sur l'institution scolaire, représentant le macro-système (dans ce cas précis, les différentes instances de l'Université de Liège), mais également sur les enseignants et les étudiants sportifs eux-mêmes, représentant respectivement le méso et le micro-système.

Par rapport aux aides proposées actuellement à l'ULiège, l'étudiant 4 ajoute également : « *C'est un peu triste, ce sont de superbes initiatives, mais j'ai l'impression que ce n'est pas ancré dans le système. On nous propose d'aller un jour à un drink, mais j'ai l'impression que si jamais c'était plus officiel et professionnel, entre guillemets, avec des enseignants qui seraient présents, des journées organisées, etc. cela attirerait beaucoup plus de monde et cela permettrait certainement d'aider. En tout cas, pour certains étudiants sportifs* ».

Trois volets, sur lesquels devraient porter ces modifications systémiques, émergent de ses propos : (1) la conscientisation, (2) la valorisation et (3) les représentations.

Il serait ainsi nécessaire de **conscientiser** l'ensemble d'une communauté éducative aux bienfaits que procure l'activité physique sur l'activité intellectuelle, tout en les conscientisant également aux contraintes auxquelles les étudiants sportifs sont confrontés. Dans le même ordre d'idées, l'étudiant 4 mentionne que « *la mentalité de l'université est beaucoup trop axée sur l'intellect. Elle ne met pas du tout en avant l'équilibre de vie. Je pense que c'est un problème sociétal plus large. Je pense que là, clairement, il y a un travail énorme à faire, rien que déjà avec les enseignants, de conscientisation, que la vie ne se résume pas à s'asseoir derrière son bureau et d'étudier son cours* ». Selon lui, les enseignants devraient être « *conscientisés au fait que faire du sport et allier les deux, c'est un plus, même pour la vie en général [...] Moi, c'est quelque chose que je mets toujours dans mon CV, que je fais du sport et que j'allie les deux. Pour moi c'est clairement un plus au niveau de l'éducation et si jamais, je n'avais pas fait cela, je ne serais certainement pas arrivé à l'endroit où je suis maintenant. Donc voilà, c'est simplement au niveau de la conscientisation, déjà au niveau des enseignants. Je pense que c'est vraiment important* ». Pour le deuxième point, à savoir la conscientisation des membres d'une communauté éducative aux difficultés auxquelles les étudiants sportifs peuvent être confrontés en raison de leur double carrière, l'étudiant 9 insiste aussi sur ce point : « *Les professeurs ne sont peut-être pas assez au courant des contraintes que cela nous impose. Je pense qu'il y en a qui pensent que cela reste juste un bonus. C'est déjà*

⁵ Proposer aux étudiants sportifs de se positionner sur une échelle de satisfaction permettrait par ailleurs d'identifier plus précisément leur niveau de satisfaction à ce sujet.

assez compliqué pour nous en fait. C'est peut-être au niveau de la compréhension. Ils ne se rendent pas compte à quel point c'est difficile pour nous ».

Dans un autre temps, il serait également primordial de **valoriser** le sport en général, mais également la poursuite d'études universitaires en parallèle à une pratique sportive de haut niveau. À nouveau, selon l'étudiant 4 : « *L'université met sur un piédestal l'activité intellectuelle, contrairement à l'activité sportive. En général, le sport n'est pas soutenu par l'université* ». Pour lui, il serait nécessaire de « *mettre l'aspect sportif comme étant complémentaire à l'aspect lié au travail intellectuel. C'est quelque chose qui manque à l'université et qui devrait beaucoup plus être promu* ».

Ce travail de conscientisation et de valorisation ne pourra cependant pas atteindre les objectifs escomptés sans une **modification des représentations** des acteurs du monde éducatif et sportif.

Outre ces modifications systémiques, les **critères relatifs à l'obtention du statut d'étudiant sportif ULiège** font également débat. Selon l'étudiant 9, détenant quant à lui le statut de *sportif de haut niveau* de la FWB, ces critères ne seraient en effet pas assez élevés ni distinctifs. « *Au tout début où j'étais ici, j'avais l'impression que c'était très facile d'avoir le statut. Je pense qu'un peu près n'importe quel étudiant qui le demandait avait le statut universitaire. J'ai eu des amis dans l'athlétisme qui étaient étudiants sportifs et qui s'entraînaient deux fois par semaine. Ils avaient dit qu'ils s'entraînaient quatre fois semaine et en fait, cela passe. Du coup, je pense que si tout le monde est accepté, que tout le monde est mis dans le même sac, il n'y a pas différentes catégories. Peut-être que lorsqu'on dit "espoirs sportifs", les professeurs s'en foutent parce qu'ils peuvent penser : "Mais attend ; moi mon fils était "espoir sportif" parce qu'il s'entraînait une fois au handball" » précise-t-il d'ailleurs. Selon lui, il serait nécessaire, d'une part, de **vérifier plus minutieusement les informations communiquées par les étudiants qui souhaitent obtenir le statut** et d'autre part, d'**établir différents niveaux au sein même du statut d'étudiant sportif ULiège**. « *Peut-être vérifier les informations ou alors mettre différents niveaux, différents stades. Par exemple, [une étudiante sportive médaillée aux jeux olympiques], elle s'entraîne sans doute beaucoup plus que d'autres et donc, du coup, elle va avoir des contraintes totalement différentes et il faut que les professeurs soient au courant de cela. Si quelqu'un fait du sport deux fois par semaine, même s'il est bon, il risque d'avoir moins de contraintes que quelqu'un qui part en stage souvent* » mentionne-t-il en effet, tout en étant conscient de la difficulté de comparer différents sports : « *C'est compliqué à évaluer, je sais, comme il y a tous les sports, c'est très compliqué de mettre des critères. Si on met le top 10 dans un sport, cela ne vaut pas spécialement le top 10 dans un autre. Je me rends donc bien compte que les solutions sont compliquées* ».*

Suite à la discussion sur les aides supplémentaires dont ils souhaiteraient bénéficier, plusieurs étudiants sportifs ont naturellement abordé l'enseignement dispensé dans leur institution scolaire ainsi que le recours aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Leurs propos à ce sujet seront abordés dans les catégories d'informations suivantes (*cf. Enseignement et Intégration des TICE dans leur formation*).

En résumé, les aides supplémentaires dont les étudiants sportifs souhaiteraient bénéficier (hors pratiques pédagogiques et intégration des TICE dans leur formation ; abordées aux points suivants) concernent principalement les **modifications systémiques** à entreprendre, tant au niveau de l'institution scolaire, des enseignants et des étudiants sportifs eux-mêmes. Dans ce cadre, une conscientisation de l'ensemble des acteurs d'une communauté éducative aux bienfaits que procure l'activité physique sur l'activité intellectuelle, mais également aux contraintes auxquelles les étudiants sportifs sont confrontés seraient nécessaires, tout en valorisant la pratique sportive générale mais également la poursuite d'études universitaires en parallèle à une pratique sportive de haut niveau. Ce travail de **conscientisation** et de **valorisation** ne pourra cependant pas atteindre les visées escomptées sans une modification des **représentations** des acteurs du monde éducatif.

Outre ces modifications systémiques, les **critères relatifs à l'obtention du statut d'étudiant sportif ULiège** ne seraient pas assez élevés ni distinctifs. Il pourrait ainsi s'avérer nécessaire et pertinent, d'une part, de **vérifier plus minutieusement les informations communiquées par les étudiants qui souhaitent obtenir le statut** (même si nous pouvons supposer qu'elles le sont déjà actuellement, mais dans une moindre mesure) et, d'autre part, d'**établir différents niveaux au sein même du statut d'étudiant sportif ULiège**.

5.3. Enseignement

Cette catégorie reprend des informations à deux niveaux : (1) l'avis des étudiants sportifs sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants, en regard de leur double carrière ; (2) les éventuelles adaptations actuellement proposées par leurs enseignants pour répondre à leurs attentes spécifiques.

5.3.1. Avis sur les pratiques pédagogiques

L'avis des étudiants sportifs interrogés à ce sujet s'avère mitigé. Certains d'entre eux semblent en effet relativement satisfaits et n'ont pas spécialement de remarques à adresser à ce niveau, à première vue. Par exemple, l'étudiante 6 répond « *Cela se passe bien* ». D'autres étudiants, par contre, portent un regard plus critique sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. « *Pour moi, au niveau de l'enseignement en tant que tel, c'est clair que j'ai un peu du mal avec les cours par cœur. J'ai l'impression que cela n'a plus trop d'intérêt dans la société dans laquelle on est, de nous bourrer le crâne qu'avec de l'étude par cœur, qu'on oublie 80% l'année d'après. Cela, pour moi, c'est un souci* » précise d'ailleurs l'étudiant 4.

Suite à la discussion sur les pratiques pédagogiques, plusieurs étudiants sportifs ont spontanément abordé la formation à distance ainsi que le recours aux TICE. Leurs propos à ce sujet seront dès lors abordés dans la catégorie suivante (cf. *Intégration des TICE dans leur formation*).

5.3.2. Adaptations de l'enseignement aux attentes spécifiques des étudiants sportifs

L'analyse des neuf entretiens n'a pas permis d'identifier une adaptation proposée par les enseignants en vue de répondre aux attentes spécifiques des étudiants sportifs inscrits à leurs cours. Selon les sujets, les enseignants n'adaptent pas leur façon d'enseigner pour répondre aux attentes spécifiques des étudiants sportifs, et contrecarrer ainsi les difficultés dues à leur double carrière. Selon les propos récoltés, les seules adaptations dont les enseignants font usage concernent les activités d'évaluations et d'examens – pour lesquelles ils acceptent de reporter les dates lorsque l'étudiant est officiellement excusé par la participation à une compétition ou à un stage prévus à la même période, comme le précise l'étudiante 8 : « *J'ai toujours eu la possibilité de pouvoir passer les examens après* ». Dans certains cas, les enseignants proposent de réexpliquer s'ils estiment que c'est possible pour eux : « *Oui, c'est clair. En fait, c'est pareil pour tout le monde. Cela tombe bien que cela fonctionne bien comme cela pour moi mais ce n'est pas le système qui a été mis en place parce que je suis étudiante sportive et que je suis dans la classe. Cela a toujours été comme cela et voilà. Je pense forcément que cela dépend des professeurs mais voilà, plusieurs fois on m'a dit : "Si tu as besoin que je réexplique, etc." [...] Il y a toujours moyen que j'aille voir le professeur pour lui demander si je n'ai pas compris un truc. C'est vrai qu'en géographie, on est huit en troisième, je pense. C'est vrai que cela aide aussi d'être dans des petites classes comme cela* » (étudiante 8). À l'instar de celle-ci, les étudiants 3 et 6 expliquent également devoir contacter eux-mêmes les enseignants s'ils désirent des réexplications lorsqu'ils ont été absents. « *C'est à nous de nous manifester d'abord pour expliquer notre situation* » indique d'ailleurs l'étudiant 3, tout en ajoutant que cela dépend de la bonne volonté des enseignants. Il ne s'agit cependant pas d'adaptations des pratiques pédagogiques des enseignants. Par exemple, au sujet de ces éventuelles adaptations, l'étudiant 2 mentionne : « *Non, je n'en ai jamais eues, ils continuent le cours. C'est plutôt à moi de m'adapter* ».

En résumé, même si la plupart des enseignants semblent de bonne volonté et acceptent de reporter les dates d'évaluations et d'examens, tout en répondant aux éventuelles questions des étudiants sportifs lorsqu'ils viennent les solliciter (suite à une absence expliquée par leur pratique sportive), **ils n'adaptent pas leurs pratiques pédagogiques pour répondre à leurs attentes spécifiques malgré les difficultés supplémentaires auxquelles ils sont confrontés.** Par exemple, ils n'individualiseraient pas suffisamment leur enseignement.

5.4. Intégration des TICE dans la formation des étudiants sportifs ULiège

Pour cette catégorie d'informations, deux thématiques ont été abordées lors des entretiens : (1) le recours actuel aux TICE par les enseignants et (2) l'intérêt personnel des étudiants sportifs pour les TICE en regard de leur double carrière et de la conciliation de celles-ci.

5.4.1. Recours actuel aux TIC dans l'enseignement

Selon les propos tenus par les étudiants sportifs interrogés, la majorité de leurs enseignants recourent principalement aux TICE pour partager des ressources en ligne, que ce soit un syllabus, des diapositives ou d'autres notes de cours. Par exemple, l'étudiant 2 mentionne : « *Ils mettent des notes sur eCampus, le syllabus en ligne. On sait déjà le lire un peu à l'avance mais après, il faut quand même aller retrouver le professeur pour parler d'un point du cours dernier que je n'avais pas compris. Ce n'est pas toujours facile* ». L'étudiante 6 abonde en ce sens : « *Ils mettent tous leurs diapositives sur myULiège ou e-campus⁶* ». Les réponses de l'étudiante 8 ne diffèrent pas : « *Les supports de cours sont quand même généralement déposés sur e-campus. Ils ont au moins tous des diapositives qu'ils mettent en ligne* ». De son côté, l'étudiant 4 nuance l'utilisation actuelle des TICE par ses enseignants. Il a en effet l'impression que ces derniers recourent de plus en plus aux TICE,

⁶ eCampus est le Learning Management System (LMS) utilisé majoritairement à l'Université de Liège.

mais **sans y rechercher de réelles plus-values pédagogiques** : « *J'ai l'impression que la technologie n'est pas mise en avant. C'est le strict minimum, déposer les syllabus sur e-campus et puis c'est bon* ».

Si l'on se réfère par exemple aux propos tenus par l'étudiante 6, certains enseignants semblent tout de même utiliser les TIC comme **outils de communication** (POLLES⁷, 2006) : « *Il y a des forums pour certains cours* ». L'étudiant 3 complète : « *Avec cet enseignant, on peut échanger avec les autres élèves sur eCampus. On sait discuter, on sait échanger, lui poser des questions à lui aussi. Il y va une fois par semaine. Donc, si on dépose une question sur le site, il y répond* ».

Des enseignants de l'étudiante 6 semblent également utiliser les TIC comme **outils de diffusion** (POLLES, 2006) : « *Cela dépend des professeurs. Il y en a qui podcastent mais ils ne le font pas tous* ». Cet avis est partagé par l'étudiant 9 : « *Cela dépend quand même des cours mais il y a quand même pas mal de cours qui sont podcastés : pour biologie, anatomie et anatomie de l'appareil locomoteur, ils peuvent choisir de podcaster* ». Néanmoins, cela ne semble pas être le cas pour tous les étudiants sportifs de notre échantillon. L'étudiante 8 précise ainsi que ses professeurs n'ont pas recours à de tels outils de diffusion. Elle précise cependant que, selon elle, l'utilisation de tels outils de diffusion n'est pas forcément nécessaire dans des sections plus petites, comme c'est le cas en sciences géographiques : « *Pour une section aussi petite, cela ne vaut pas forcément la peine de se donner du mal pour faire tout cela, parce qu'au final, les professeurs sont quand même forts accessibles* ».

Selon les propos des étudiants sportifs interrogés, **une minorité de leurs enseignants semblent enfin créer leur cours totalement ou en partie à distance**. L'étudiant 9 a en effet eu l'occasion de suivre un cours dans ses études précédentes qui semble avoir été conçu totalement à distance : « *J'avais cela en informatique. En informatique, on n'avait pas de cours. On avait que des travaux à rendre en ligne durant l'année* ». Il complète en parlant de son expérience actuelle : « *En anatomie humaine, on a eu un travail pratique à rendre sur l'ordinateur. On avait des vidéos à voir, puis on avait un QCM qu'on devait remplir sur l'ordinateur* ». L'étudiante 6 aura quant à elle la possibilité de suivre deux cours créés partiellement à distance durant cette année académique : « *Cette année, je vais avoir cela en psychologie de la santé. Donc, on a quatre cours au premier quadrimestre et après ce sont des cours en ligne, des exercices à faire. On a cela aussi en "Pratique des techniques d'entretien". Là, on a des cours au premier quadrimestre, puis on a des travaux pratiques et on a plein de séances en ligne. Au deuxième quadrimestre, on n'a presque pas de cours, on a presque tout en ligne. Je pense que ce sont les deux seuls cours comme cela* ». L'étudiant 4, par contre, n'a pas eu l'occasion de suivre un cours créé de cette façon à l'Université de Liège : « *En sciences politiques, je n'en connais pas* ».

Suite aux neuf entretiens réalisés et sur base des propos tenus par les étudiants de notre échantillon, il semble que très peu de leurs enseignants mettent actuellement en place des **scénarios pédagogiques intégrant les TIC de façon pertinente, en recherchant de réelles plus-values pédagogiques**.

5.4.2. Intérêt pour les TICE dans leur formation

Les étudiants sportifs identifient trois principaux intérêts à l'utilisation des TICE dans leur formation, en regard de leur double carrière et de la conciliation de celles-ci. Leur intérêt se situe ainsi aux niveaux de : (1) l'organisation, (2) les absences aux cours et (3) la charge de travail.

Ces trois niveaux correspondent aux trois principales difficultés dont les étudiants sportifs ont fait état et qui semblent répondre, dans une certaine mesure et selon certaines conditions, aux attentes spécifiques qu'ils ont énoncées.

Au niveau **organisationnel**, l'étudiant 4 répond : « *Oui, pour moi, cela aiderait déjà au niveau organisationnel* ».

Au niveau des **absences aux cours**, les étudiants 2, 3 et 6 indiquent que le fait de recourir davantage aux TICE et à une formation proposée partiellement à distance leur permettrait de contrecarrer cette difficulté : « *Si par exemple, on a un stage de deux semaines préparatoires, c'est toujours bien d'avoir les podcasts des cours. On peut tous les réécouter et prendre des notes nous-mêmes, c'est un avantage* » (étudiante 6) ; « *Je trouve que ce serait très intéressant pour les étudiants sportifs, en tout cas, quand on part une semaine, d'avoir au moins une écoute orale du cours via l'enregistrement d'un podcast* » (étudiant 2). Dans le même ordre d'idées, l'étudiant 9 mentionne que le recours à des outils de diffusion, tels que des podcasts, lui permettrait de suivre les cours lorsqu'il est à l'étranger. Il tient cependant à préciser que la simple mise à disposition d'un syllabus en ligne lui suffit si la matière de l'examen se limite strictement à celui-ci. Dans le cas d'activités interactives, il souhaiterait pouvoir disposer préférentiellement d'un podcast du cours. En nous référant à ses propos, cet étudiant serait davantage enclin à un certain type d'**auto-formation recourant à un dispositif où les ressources sont disponibles en tout temps et en tout lieu**. Il mentionne en effet, au sujet de la formation à distance : « *Moi*

⁷ Plateforme d'Outils en Logiciel Libre pour l'Enseignement Supérieur (POLLES).

*j'aime bien tout ce qui est "apprendre par nous-mêmes". Donc, on nous met une vidéo où on nous explique quand même ce que l'on doit faire et puis, on le fait par nous-mêmes. C'est un truc où d'office, on est impliqué. Quand des fois, on suit le cours et qu'on décroche. C'est vrai qu'on décroche et on n'apprend plus rien. Alors que là, on peut prendre le temps qu'on veut. Voilà, celui qui veut prendre dix heures ou une heure, il fait ce qu'il veut. Mais, au moins, on réfléchit un petit peu à chaque réponse. Oui, c'est un moyen d'apprendre par soi-même. Et c'est clair que **comme je ne suis pas tout le temps-là, moi c'est ce qui m'arrange le mieux**. Après, je ne suis pas sûr qu'on apprenne mieux qu'en cours en faisant cela mais, pour moi, cela m'arrange bien parce que c'est clair que je ne suis pas là tout le temps, si je pars en stage deux semaines ».*

La **charge de travail** ne peut bien évidemment pas être réduite, comme le mentionne l'étudiante 8 : « *Il faut quand même passer ses examens et réussir tous ses cours, comme tout le monde* ». Même si un étalement d'études le permet d'une autre façon, le recours à des dispositifs de formation à distance (totalement ou en partie) permettrait cependant aux étudiants de répartir eux-mêmes cette charge de travail en fonction de leur agenda sportif et de leurs impératifs à ce niveau : « *Ça [la formation à distance] peut être bénéfique, parce que cela permet de ne pas tout faire d'un coup mais, peut-être, d'étaler un peu le travail et de faire autre chose en même temps. Comme cela le soir, je suis libre si je l'ai fait la journée. Je peux m'organiser comme je veux* » (étudiante 6).

Malgré leur intérêt pour les TIC dans leur formation, la plupart des étudiants sportifs préfèrent assister aux cours en présentiel, tout en soulignant la pertinence de recourir davantage aux TIC dans le cadre d'une formation dispensée en partie à distance. Ils insistent en effet sur le fait qu'une formation dispensée totalement à distance ne leur conviendrait pas tout à fait et qu'ils souhaiteraient davantage être formés en partie à distance afin d'en retirer les bénéfices des deux côtés. Selon eux, les enseignants devraient dès lors recourir à des **dispositifs de formation hybrides**, alternant des activités (1) en présentiel, auxquelles ils pourront assister lorsqu'ils n'effectuent pas de déplacements dans le cadre de leur pratique sportive, et (2) à distance lorsqu'ils seront amenés à s'absenter pour participer à des stages ou des compétitions. L'étudiante 8 confie d'ailleurs : « *Moi, j'aime bien aller aux cours parce que je pense que c'est toujours mieux. On peut directement aller poser des questions. Mais oui, c'est quand même fort pratique [la formation à distance]* ». Elle nuance cependant ses propos en précisant qu'un dispositif de formation à distance serait nécessaire si elle était amenée à effectuer des stages de plus longues durées : « *C'est vrai que si je partais 2-3 mois à l'étranger, comme certains athlètes, c'est sûr que ce serait intéressant, vraiment intéressant d'avoir tous les cours en podcasts, par exemple* ». Selon les étudiants 4 et 6, le fait que tous les enseignants mettent en place des dispositifs de formation hybrides serait bénéfique pour tous les étudiants sportifs. Ayant eu l'occasion d'expérimenter un dispositif de formation hybride à l'Université de Maastricht (Pays-Bas), dans le cadre d'une collaboration avec l'Université de Liège durant sa deuxième année du master en sciences politiques, l'étudiant 4 estime que les formations hybrides doivent « *se développer beaucoup plus que d'assister simplement au cours de manière passive, sans aucune interaction avec le professeur et à un moment donné, se retrouver devant un questionnaire et cocher une ligne [...]* Il faut faire attention aussi à ne pas tout déléguer à la technologie. Donc, pour moi, il doit clairement encore avoir un mixte des deux [...] Je ne suis pas non plus pour un cours qui soit donné simplement en format vidéo, ex cathedra, et qu'on reste là-dessus. Je pense que si on fait quelque chose qui donne plus d'autonomie aux élèves et qui demande moins d'être présent aux cours, il faut **revoir la manière d'enseigner** [...] Il faut une interaction, il faut aussi acquérir, il faut pouvoir dialoguer, je pense que c'est dans le dialogue qu'on apprend aussi énormément [...] On n'a plus besoin d'acquérir des connaissances en tant que telles parce qu'elles sont partout. On a besoin simplement d'acquérir des compétences ». Plus tard, il précise l'intérêt de recourir aux TICE pour aider les étudiants sportifs à concilier leur double carrière : « *Avec les **nouvelles technologies**, il y a moyen très clairement d'avoir beaucoup **plus de travail à domicile**, beaucoup **plus de flexibilité**, ce qui permettrait, en général, de **s'adapter au temps** et d'être aussi **efficace pour les cours**. Maintenant, la formation est disponible partout, on n'a plus besoin forcément d'apprendre ce qu'est la réalité, la vérité, ou ce qu'ils pensent être la vérité, mais on peut le trouver par nous-mêmes. Donc, il y a une **autonomisation beaucoup plus forte** à donner aux élèves [...] une beaucoup **plus grande flexibilité pour pouvoir faire mon sport aussi**. Parce que je me rappelle, ma première année, j'avais parfois des 8h30-19h30 ou 8h30-20h. Donc à partir de ce moment-là, je ne sais plus si c'est tellement d'actualité de nous filer des syllabus et d'étudier, de se bourrer le crâne, d'étudier par cœur, et d'aller au cours entendre un prof qui lit son syllabus* ».

En résumé, selon les étudiants sportifs interrogés, une **intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques** des enseignants leur permettrait de **travailler davantage à distance**, en leur laissant ainsi plus de **flexibilité**, tant au niveau **scolaire** que de leur pratique **sportive**. Cette flexibilité pourrait conduire à une **autonomisation plus importante** chez les élèves, voire augmenter leur **efficace scolaire et sportive**.

5.5. Contacts entre les étudiants sportifs ULiège

Deux thématiques sont traitées dans cette catégorie d'informations : (1) les contacts qu'entretiennent actuellement les étudiants sportifs de l'Université de Liège entre eux et (2) leur intérêt et leurs propositions pour améliorer la qualité et la quantité de ces échanges.

5.5.1. Les contacts actuels entre les étudiants sportifs ULiège

Si l'on se réfère aux propos tenus par l'ensemble des étudiants sportifs faisant partie de notre échantillon, ils sont rares, voire inexistantes.

En début d'année, une ou plusieurs **rencontres** sont néanmoins organisées par la coordinatrice du statut *étudiant sportif ULiège*. Ces rencontres ont pour but de réunir les étudiants sportifs afin qu'ils puissent faire plus ample connaissance. Le nombre de participants sembleraient néanmoins diminuer au fil des années. L'étudiant 2 indique que « *le souper de rencontre ne fonctionne plus trop bien maintenant. Il y a de moins en moins de monde* ». « *Aux rencontres organisées, on se voit une fois l'année entre étudiants sportifs, mais en fait, personne ne se connaît. On fait un petit peu connaissance et puis voilà* » indique l'étudiant 9. Ce dernier ajoute : « *Quand on se voit, c'est plutôt : "Ah, c'est quoi ton sport ?". On s'intéresse plus au sport de l'autre que des façons de fonctionner pour concilier sport et études* ».

Au cours de l'année, les contacts entre les étudiants sportifs sont également rares. Les seuls contacts identifiés étant ceux existant entre deux étudiants sportifs qui pratiquent le même sport et qui se connaissent déjà en dehors du cadre scolaire. C'est d'ailleurs le cas de l'étudiant 2 qui a parfois l'occasion de s'entraîner avec une autre *étudiante sportive ULiège*, pratiquant également le ski. En revanche, l'étudiant 3 n'entretient aucun contact avec d'autres étudiants sportifs. Il en va de même pour l'étudiant 4 qui vient de terminer son master. Ce dernier précise d'ailleurs qu'il n'a jamais eu la possibilité d'échanger réellement avec d'autres *étudiants sportifs ULiège*. « *Je ne me suis jamais vraiment senti investi dans le statut* » tient-il d'ailleurs à préciser. De réels contacts entre des étudiants sportifs qui ne se connaissaient pas déjà dans le passé, hors cadre scolaire, seraient ainsi inexistantes.

Une autre possibilité d'échanges entre eux est cependant proposée par la coordinatrice du statut *étudiant sportif ULiège* par la mise à disposition d'un **groupe privé** sur **Facebook**. Ce groupe n'est pas très utilisé comme moyen de communication. « *Ce n'est pas un groupe qui fonctionne spécialement fort* » explique l'étudiant 2. De plus, le sujet de la conciliation entre une pratique sportive à haut niveau et la poursuite d'études universitaires ne semble pas y être abordé, comme le mentionnent les étudiants 2, 3, 6 et 9. L'utilisation d'un réseau social, en l'occurrence *Facebook*, inhiberait également la participation de certains. « *Je suis quelqu'un qui ne fonctionne pas beaucoup par réseaux sociaux et je n'aime pas trop Facebook* » souligne l'étudiant 4. L'étudiante 8 indique ne pas réellement utiliser son compte *Facebook*, sauf pour accéder à un groupe de discussion destiné aux étudiants de sa classe où des documents relatifs aux cours de la section sont échangés.

5.5.2. L'intérêt et les propositions pour améliorer la qualité et la quantité des échanges

Un intérêt marqué pour une amélioration de la qualité et de la quantité des échanges est bel et bien présent chez les neuf étudiants sportifs interrogés. Deux propositions pour améliorer les échanges entre eux ressortent d'ailleurs des entretiens.

Premièrement, un intérêt particulier pour la mise en place d'un **tutorat entre pairs**, c'est-à-dire entre *étudiants sportifs ULiège*. Cette approche présenterait un intérêt à divers égards. « *Pour ceux qui commencent à l'université, ce serait bien d'avoir un peu des techniques, des conseils, comment faire* » mentionne l'étudiante 6. Un éventuel rôle de tuteur permettrait, selon elle, de « *partager un peu nos expériences, leur expliquer ce qu'ils peuvent faire, leurs avantages, parce qu'il y en a beaucoup qui ne connaissent pas trop en fait les avantages du statut et ils ne s'en servent pas du tout* ».

Engagé dans un *Bachelier en langues et lettres françaises et romanes* (Faculté de Philosophie et lettres), l'étudiant 3 insiste sur le fait que ce tutorat devrait se dérouler **entre étudiants sportifs d'une même faculté** : « *Je pense que cela peut être intéressant, mais surtout entre étudiants, peut-être pas de la même option, mais au moins de la même faculté. Moi, cela ne m'intéresserait pas de savoir comment un étudiant de Sciences politiques ou d'HEC a fait, mais plutôt un étudiant d'ici qui serait en Philosophie. Il pourrait me dire comment il a fait pour tel cours et comme cela, il peut en même temps m'orienter sur les cours* ».

Au niveau des bénéfices que les étudiants pourraient retirer, l'étudiant 9 les lie principalement aux nouveaux *étudiants sportifs ULiège*, les étudiants en master ayant déjà trouvé certaines solutions pour allier plus efficacement leurs études et leur sport. Cela permettrait ainsi aux étudiants plus expérimentés de « *leur apprendre un peu à se structurer, pour les conseiller d'étudier à tels moments, lorsqu'ils doivent partir en stage ou tout simplement pour les rassurer* » précise-t-il. Les bénéfices d'un tutorat entre pairs se situeraient dès lors

spécifiquement au niveau du tuteur. Les travaux de Bruner (2015) et de Baudrit (2007), portant sur l'étayage et le tutorat, ont néanmoins démontré des effets positifs du tutorat tant pour les tutorés que pour leur tuteur. En partant de leurs travaux, la mise en œuvre d'un tutorat entre pairs devrait dès lors entraîner des répercussions positives chez tous les étudiants sportifs.

La faisabilité temporelle d'un tutorat entre pairs semble néanmoins poser question à certains étudiants. En sachant que l'agenda des étudiants sportifs est doublement chargé, l'étudiante 8 s'interroge à ce sujet, tout en soulignant néanmoins l'intérêt de la mise en place éventuelle d'un tutorat : « *S'il y a des étudiants sportifs qui veulent aussi devenir tuteur de certains [...] Après, c'est vrai que l'on fait tous des études donc ce n'est pas évident, surtout si tout le monde fait du sport et des études en même temps. Mais oui, que la personne puisse directement poser ses questions à un autre étudiant sportif. Après, comme je le dis, cela serait sympa mais je ne sais pas si c'est vraiment réalisable. Personnellement, je n'aurais pas le temps donc je ne sais pas si les autres en auraient. C'est vrai que c'est compliqué* ». La mise en place d'un **tutorat** entre un **étudiant sportif** et un **étudiant lambda** pourrait ainsi être envisagée afin de contrecarrer, dans certains cas, cette difficulté.

Deuxièmement, un intérêt pour la mise en place d'un espace dédié spécifiquement aux étudiants sportifs. Au cours des entretiens réalisés avec les étudiants sportifs, une proposition d'amélioration est en effet ressortie : la mise à disposition d'un **espace dédié aux étudiants sportifs** sur une **plateforme de formation à distance**.

Comme le mentionne l'étudiant 4 : « *Ou alors, utiliser les plateformes existantes, comme eCampus, pour par exemple ajouter un onglet "Statut étudiant sportif ULiège", où on a des mails spécifiques qu'on reçoit, ou des événements. Peut-être afficher les événements qui se passent, parce que tout le monde utilise myULiège. Si c'était un peu plus dynamique, un peu plus officiel, un peu mieux construit, cela aiderait certainement, c'est clair. Il y a une communauté qui pourrait se créer. Je ne sais pas, si on pense à la possibilité d'avoir directement la possibilité d'avoir un contact par myULiège, un appui, poser des questions, à des enseignants, concernant le sport, et allier le sport aux études ; peut-être que ce serait plus utilisé, peut-être que ce serait plus reconnu, peut-être que les professeurs eux-mêmes verraient : "Ah tiens, je reçois une sorte de mail qui me provient d'un groupe d'étudiant sportifs", peut-être qu'ils verraient plus l'importance de la chose* ». À l'instar de cet étudiant, l'étudiant 2 marque également son intérêt pour la création d'un tel espace sur une plateforme de formation à distance : « *Pourquoi ne pas essayer un groupe sur eCampus. Je crois que cela ne marchera pas par Facebook en tout cas. C'est trop personnel, mais eCampus pourquoi pas ? En tout cas, il y a plus de chance que cela marche sur eCampus que sur Facebook, je trouve* ». Quant à l'étudiante 8, elle énonce l'idée de proposer, dans cet espace, un document qui reprendrait des questions-réponses ainsi que d'autres ressources utiles pour concilier sport de haut niveau et études universitaires : « *Échanger l'expérience, oui. Essayer de faire genre des questions, un petit document avec des questions et des ressources* ».

Selon l'étudiant 2, la mise en place d'un tel espace serait principalement utile aux nouveaux étudiants sportifs de l'Université de Liège. Cela leur permettrait, d'une part, de recevoir des conseils de la part des étudiants sportifs plus expérimentés. L'idée d'un tutorat entre pairs, énoncée au point précédent, est dès lors à nouveau présente. D'autre part, cela permettrait aussi aux étudiants sportifs d'agir plus directement sur certains aspects logistiques, comme l'accès aux infrastructures sportives, en leur donnant la possibilité de planifier plus aisément certains entraînements en commun en fonction de leurs horaires respectifs.

L'ajout d'un tel espace sur une plateforme de formation à distance permettrait ainsi de :

- **Favoriser les échanges** entre les étudiants sportifs et de **faciliter la mise en place d'un tutorat entre pairs**. L'accès d'étudiants-tuteurs lambda pouvant également être envisagé afin de contrecarrer la possible difficulté de faisabilité temporelle entre deux étudiants sportifs.
- **Faciliter la communication** et la **transmission d'informations** aux enseignants et aux tuteurs académiques (absences dues à des stages ou à des compétitions, blessures (utiles à savoir dans le cadre de cours pratiques en sciences de la motricité, par exemple)...) par un **calendrier partagé**.
- **Transmettre des informations et des ressources utiles** à la conciliation d'un sport de haut niveau avec des études universitaires.

Un tel espace pourrait ainsi devenir un lieu propice d'échanges, de communication et de transmission d'informations entre l'étudiant sportif et des acteurs externes (autres étudiants sportifs, étudiant-tuteur sportif, étudiant-tuteur lambda, tuteur académique et enseignants) mais également, des acteurs externes vers les étudiants sportifs.

5.6. Limites de l'étude

Les données rapportées par les étudiants sportifs sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants et sur leurs usages des TICE ne présentent qu'un des points de vue. Il convient donc d'en tenir compte dans l'interprétation des résultats. Il s'avérerait ainsi opportun, lors d'une prochaine étape, de soumettre ces derniers aux autres acteurs concernés : coordinateur, tuteurs facultaires et enseignants. Ce croisement des regards est d'ores et déjà planifié.

Par ailleurs, nous sommes conscients que le nombre restreint d'étudiants sportifs ayant participé à cette étude ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population des étudiants sportifs. Le fait de coupler ces résultats avec une étude quantitative, selon une approche méthodologique mixte, menée auprès d'un échantillon statistiquement significatif de cette population nous le permettra.

6. Conclusion et perspectives

6.1. Principaux enseignements

Dans les limites actuelles de notre analyse des modalités mises à la disposition des *étudiants sportifs ULiège*, plusieurs réflexions semblent pouvoir être soumises aux responsables de la commission en charge de ce dossier. Elles pourront intéresser les autorités d'autres institutions d'enseignement supérieur.

Il semble utile d'interroger les étudiants sportifs. Nous faisons en effet l'hypothèse que leurs avis ne sont pas nécessairement récoltés. Dans la recherche d'une gestion de qualité, s'intéresser à leurs points de vue s'avérerait nécessaire pour mieux faire correspondre les ressources à leurs attentes.

La grande diversité des situations individuelles amène régulièrement des avis divergents. Tous les étudiants sportifs ne vivent pas les mêmes difficultés. Ceci souligne tout particulièrement la nécessité de maintenir, voire remplacer, le suivi spécifique de chacun d'eux.

Au-delà de la spécificité de leur situation, les étudiants que nous avons interrogés mettent clairement en évidence qu'ils attendent une évolution des approches pédagogiques universitaires.

6.2. Perspectives de recherche

Nous en ciblerons trois.

À partir des éléments qui se dégagent de cette étude qualitative menée avec un nombre relativement restreint de sujets, la mise en place d'une collecte de données quantitatives auprès de l'ensemble des *étudiants sportifs ULiège* semble s'imposer afin de compléter les données actuellement disponibles. Cette future recherche permettra de généraliser (ou non) les résultats obtenus précédemment et d'obtenir des précisions sur les éventuelles divergences pouvant exister entre les attentes des étudiants sportifs en matière d'intégration des TICE dans leur formation. Sur base des caractéristiques de ces étudiants et de leurs attentes, l'identification de différents profils d'étudiants sportifs pourrait s'avérer pertinente, en vue de leur proposer un suivi plus personnalisé.

S'il s'avère que le recours aux TICE et à des dispositifs de formation à distance (totalement ou en partie) tend à répondre aux attentes de ce public d'étudiants, il apparaîtra nécessaire d'analyser en retour les attentes des enseignants concernés, tout en questionnant leur motivation à adapter leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux attentes de ces étudiants, en identifiant leurs usages actuels des TICE ainsi que leurs éventuels besoins de formation en matière d'intégration du numérique dans leur enseignement. Comme nous l'avions mentionné au début de cet article, la prise en compte des enjeux et l'alignement des intérêts des acteurs concernés est en effet indispensable.

Outre ces deux perspectives de recherche à plus long terme, nous envisageons également de proposer la mise en place de projets pilotes visant la concrétisation des pistes d'actions formulées dans cet article. Ces derniers pourront en effet concerner des cas particuliers et servir d'exemples de bonnes pratiques à disséminer ultérieurement.

6.3. Perspectives pratiques

Sans attendre les données complémentaires que nos futures recherches pourront apporter, nous considérons que communiquer les résultats actuels aux principaux acteurs chargés du suivi des étudiants sportifs constituerait

une démarche importante. Nous sommes en effet convaincus qu'ils n'ont pas conscience des avis de leurs protégés, même s'ils s'enquerraient régulièrement du niveau de satisfaction de ces derniers. Cette étude aurait dès lors un important impact concret, ce qui est une priorité pour la recherche.

7. Remerciements

Nous tenons très sincèrement à remercier les neuf *étudiants sportifs ULiège* ayant accepté de nous consacrer un peu de leur temps précieux pour la réalisation de cette recherche, ainsi que les membres de la commission « étudiants sportifs ULiège » pour leur soutien.

8. Références bibliographiques

- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60, 435-440. doi: 10.1016/j.neurenf.2012.07.003
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Boboc, D., Bardocz-Bencsik, M., Farkas, J., Kozsla, T., D'Angelo, C., Reverberi, E., & Corvino, C. (2017). *Handbook of Best Practices in Dual Career of Athletes in countries implicated in the DC4AC project*. European Commission.
- Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois, & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-246). Paris : Presses Universitaires de France.
- Breithecker, J. (2018). Die NRW-Sportschule: Chronischer Stress und Selbstkonzeptentwicklung von Sportprofilklassenschülern. Aachen : Meyer & Meyer.
- Bruner, J. (2015). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F.,... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 9(1), 69-96.
- Capranica L., & Guidotti, F. (2016). *Research for CULT committee - Qualifications/dual careers in sports*. European Union. Structural and Cohesion Policies.
- Charlier, B., Boukottaya, A., Daele, A., Henri, F., Roisin, C., & Rossier-Morel, A. (2009). Réifier et réutiliser les pratiques d'enseignement : développement participatif d'un scénario et de services pour les communautés de pratique. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. (pp.223-230). Le Mans : INRP Lyon.
- Charlier, B., & Henri, F. (2007). Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratique. *Actes du Congrès international Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Symposium « Processus de socialisation et apprentissages en ligne »*.
- Charlier, B., & Peraya, D. (Ed.) (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Chédru, M. (2012). *Impact de la motivation et des caractéristiques individuelles sur la performance : Application dans le monde académique* (Thèse de doctorat, Télécom Ecole de Management). Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00789718/document>
- Christensen, M. K., & Sorensen, J. K. (2009). Sport or school? Dreams and dilemmas for talented young Danish football players. *European Physical Education Review*, 15(1), 115-133. doi: 10.1177/1356336X09105214
- Cloes, M., Lenzen, B., & Polis, A. (2007). Analysis of the support provided to student-athletes in Wallonia. The case of higher education. In J.A. Diniz, F. Carreiro da Costa, & M. Onofre (Eds.), *Active lifestyles: The impact of education and sport* (pp. 85-92). Lisbonne : Faculdade de Motricidade Humana.
- Denis, B. (2007). Articuler théories et pratiques en technologie de l'éducation. In Charlier, B., & Peraya, D. (Eds.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. (pp. 31-52). Bruxelles : De Boeck.

- Denis, B., Pironet, F., Charlier, B., Daele, A., Erpicum, M., Esnault, L.,... Peeters, R. (2006). *PALETTE: Grid of analysis supporting the participative design methodology* (Report N° D.PAR.01). Retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190434>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J., & Jaillet, A. (Dir). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C., Strebelle, A., & De Lièvre, B. (2007). Une modélisation du processus d'innovation s'articulant sur une dynamique de réseaux d'acteurs. In Baron, M., Guin, D., & Trouche, L., *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage. Conception et usages, regards croisés*, Hermès, Lavoisier, 137-160.
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 195-201.
- Étude et comparatif des plateformes de formation en ligne (POLLES ; 2006). Centre de recherche informatique de Montréal, Laboratoire de recherche en informatique – Annaba, Université Hassan II – Mohammedia.
- Fontaine, P., & Denis, B. (2008). Usages de l'ordinateur et apports des médias et des TIC en enseignement : Construction d'un curriculum de cours destiné aux futurs enseignants de la CFB. In C. Charnet, C. Gherzi, & J.-L. Monino (Eds.), *Actes du XXVe Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*. (pp. 102-115).
- François, P.-H. (2009). Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : Perspectives pour le conseil en orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 475-494. Retrieved from <http://osp.revues.org/2333>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91-116. doi: <http://dx.doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gomez, J., Bradley, J., & Conway P. F. (2018). The challenges of a high-performance student athlete. *Irish Educational Studies*, 37(3), 329-349, doi: 10.1080/03323315.2018.1484299
- Gremmo, M.-J., & Massou, L. (Dir). (2013). TIC et fonction enseignante à l'université : questions pour la recherche. *Distances et médiations des savoirs*, 1(4).
- Hussenot, A. (2007). Dynamiques d'appropriation organisationnelle des solutions TIC : une approche en termes de « démarches itératives d'appropriation ». *Systèmes d'Information et Management*, 12(1), 39-53.
- Javerlhac, S., Leyondre, F., & Bodin, D. (2011). Sportifs de haut niveau et double projet : Entre bonnes intentions et faisabilité. *International Journal of Violence and School*, 12, 26-58.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.). Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Könings, K. D., Seidel, T., & van Merriënboer, J. J. (2014). Participatory design of learning environments: Integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*, 42(1), 1-9.
- Labbé, S., & Courtois, L. (2017). Nécessité, bénéfices et difficultés de la coopération chercheur (s) – acteurs (s) en Recherche-Action. *La Recherche en Éducation*, 17, 27-48.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 18.
- Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2016). Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Éducation et formation*, e-306, 125-145.
- Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30-1).
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck Supérieur.
- Namurois, P. (2016). *La conciliation entre les études universitaires et le sport de haut niveau : Le cas de l'Université de Liège*. Mémoire de master en gestion des ressources humaines. Liège : Université de Liège.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : Quels en sont les sources et les effets ? In B. Galand, & E. Bourgeois (Eds), *(Se) Motiver à apprendre* (Chap. 7, pp. 85-96). Paris : Presses Universitaires de France.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : Des concepts en déplacement. *Distances et médiations des Savoirs*, 2(8), 2-17.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Éducation et formation*, e-301, 15-34.
- Semiz, K. (2018). Does Sports and School Run Together? A Needs Analysis of University Student-Athletes. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 10(2). doi: <https://doi.org/10.30655/besad.2018.10>
- Think Thank Sport et Cityonneté. (2015). *Sport, Education and Training in Europe : A dual career for a dual life*. Angers : Agence Comlne.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Wylleman, P., & Lavallée, D. (2003). A developmental perspective on transitions faced by athletes. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 507-527). Morgantown, WV: FIT.

