

Aperçu des services d'apprentissage des langues pour les nouveaux arrivants au Canada

Revue de la littérature



Aperçu des services d'apprentissage des langues pour les nouveaux arrivants au Canada

Revue de la littérature

Équipe de recherche

Dr Zeina Sleiman-Long
Cheffe de projet

Deanna Neri
Coordinatrice de la recherche

Myriam Gerber
Coordinatrice de recherche

Table des matières

Résumé.....	4
Évolution des besoins et des capacités des nouveaux arrivants au Canada.....	5
La croissance des organisations de services d'établissement	7
Facilitateurs et obstacles à l'apprentissage en ligne	9
Les différents types d'apprentissage en ligne et virtuel.....	9
Apprentissage en ligne et hybride avant, pendant et après le COVID-19.....	11
Avantages et limites des différentes modalités.....	14
Considérations clés pour des expériences d'apprentissage positives	20
Recommandations et bonnes pratiques	24
Le besoin de ressources supplémentaires	24
Ressources pour les étudiants et les enseignants	25
Meilleures pratiques en matière de prestation de services en ligne ou hybrides dans le secteur de l'établissement	26
Commentaires et limites de la recherche.....	28
Références	30

Résumé

Les environnements d'apprentissage hybride et en ligne étaient déjà de plus en plus disponibles et accessibles à l'échelle mondiale, même avant la pandémie de COVID-19. C'est le cas pour l'enseignement postsecondaire et les services d'aide à l'établissement. La pandémie a obligé presque tous les services à passer à des environnements en ligne, obligeant ainsi les agences d'établissement, les instructeurs et les nouveaux apprenants à adopter et à s'adapter aux environnements d'apprentissage en ligne à un rythme beaucoup plus rapide que prévu. Si les institutions du monde entier ont pu mettre en place différents systèmes pour assurer la continuité de l'apprentissage, les restrictions imposées aux cours en personne ont certainement posé un défi sans précédent aux apprenants comme aux enseignants (Chen, 2021).

Cette revue de la littérature donne un aperçu de l'évolution du paysage de l'immigration au Canada et de la demande croissante de services d'établissement plus diversifiés et plus inclusifs, en particulier de services d'apprentissage des langues. Cette dernière est divisée en quatre sections. La première section résume l'évolution des besoins et la diversité croissante des nouveaux arrivants au Canada. La deuxième section traite de la croissance des organisations de fournisseurs de services d'établissement afin de répondre aux demandes croissantes des nouveaux arrivants. La troisième section aborde (1) les différents types d'apprentissage en ligne; (2) l'apprentissage en ligne/hybride avant, pendant et après la pandémie de COVID-19; (3) les avantages et les limites des différentes modalités; et (4) les éléments clés à prendre en compte pour une expérience d'apprentissage réussie. Cette section se concentre sur les défis que représente l'apprentissage d'une nouvelle langue en même temps que de nouvelles compétences techniques, en particulier dans un environnement isolé, en raison de la COVID-19, où les apprenants n'ont pas un accès immédiat au soutien d'autres apprenants ou de l'instructeur. La quatrième section met en lumière certaines bonnes pratiques en matière de prestation de services en ligne et hybrides dans le secteur de l'établissement, en particulier dans le domaine de la formation linguistique. Elle propose également des recommandations pour améliorer les services offerts aux nouveaux arrivants. L'une de ces recommandations porte sur la nécessité d'un certain niveau de culture numérique et d'un accès à la technologie, y compris à des appareils et à une connexion Internet fiable. Pour obtenir de bons résultats d'apprentissage pour les nouveaux arrivants, il faut tenir compte des différentes modalités, de la démographie et des

caractéristiques des apprenants, de la culture numérique et de la confiance des formateurs, des infrastructures technologiques et de l'accès au niveau de l'organisation, ainsi que d'un soutien et de ressources supplémentaires. La dernière section présente les limites de ce document.

Cette étude fait partie du projet financé par l'IRCC, « Empowering Newcomers to Succeed ».

Évolution des besoins et des capacités des nouveaux arrivants au Canada

Selon les statistiques, plus de 100 000 nouveaux arrivants au Canada ont eu accès à des services de formation linguistique en 2018-2019 (Chambre des communes, 2019). L'acquisition de compétences linguistiques est essentielle pour trouver un emploi et s'installer dans de nouvelles communautés. L'apprentissage de la langue officielle et la capacité à communiquer avec les membres de la communauté permettent de créer des réseaux et de réduire le sentiment d'isolement des nouveaux arrivants (Chambre des communes, 2019).

Cependant, le Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration (2019) a signalé que certains nouveaux arrivants sont confrontés à des obstacles dans l'acquisition de compétences linguistiques, à savoir de longues listes d'attente, de besoins en matière de garde d'enfants et d'alphabétisation (Chambre des communes, 2019), ainsi que de la nécessité de trouver un équilibre entre le temps consacré à générer des revenus et le temps consacré à suivre une formation linguistique.

Dekker et collab. (2018) ont montré comment la culture numérique et l'utilisation de la technologie par les nouveaux arrivants ont considérablement évolué (et poursuivent cette évolution). En Amérique du Nord, les données montrent que l'Internet reste la principale source d'information pour les nouveaux arrivants (Raya et collab., 2016 ; Caidi et collab., 2014). Les nouveaux arrivants ont tendance à s'appuyer fortement sur celui-ci pour obtenir des informations sur les services avant et après l'arrivée. Outre plusieurs plateformes Internet telles que Google, les forums en ligne et les blogues, la famille et les amis constituent également des sources d'information cruciales pour divers nouveaux arrivants, y compris les réfugiés (par exemple, Khoir, 2016; Shuva, 2020).

Si de nombreux nouveaux arrivants possèdent des compétences numériques en matière d'utilisation des technologies et des applications mobiles dans la mesure où le téléphone intelligent est le principal outil de communication et de connexion et les applications de messagerie telles que WhatsApp sont des moyens simples et pratiques de communiquer avec leurs proches, certains d'entre eux ne possèdent pas de compétences numériques plus générales sur l'utilisation des ordinateurs ou de l'Internet. C'est ce que montrent des études récentes qui appellent à combler les lacunes de la recherche sur la corrélation entre l'utilisation d'Internet et les processus de prise de décision des immigrants qualifiés lorsqu'ils s'installent dans un nouveau pays (Shuva, 2021).

Les consultations intergouvernementales sur les migrations, l'asile et les réfugiés (CIG, 2020) ont signalé les différents besoins d'apprentissage des nouveaux arrivants, qui peuvent varier en fonction de leur statut d'immigration, de leurs compétences linguistiques, de leur culture numérique, de leur âge et de leur sexe. Par exemple, Benton (2019) a fait valoir que les migrants et les réfugiés peuvent s'appuyer davantage sur les informations fournies par les médias sociaux ou leurs propres contacts que sur les sites Web officiels. Par ailleurs, les réfugiés sont moins susceptibles d'accéder à l'information sur Internet, car ils ne sont pas toujours en mesure de faire la distinction entre les informations de qualité et celles qui ne le sont pas.

Un changement significatif dans la démographie et les besoins des apprenants peut être observé entre les cohortes sur le campus et les cohortes d'apprenants adultes en ligne. Dans une étude menée par NorQuest (2020), les données ont montré que les parents sont plus nombreux à suivre des cours de LINC que les non-parents; les parents sont plus nombreux à préférer les environnements d'apprentissage en ligne que les non-parents, qui préfèrent les cours hybrides.

Le besoin croissant de services diversifiés et spécialisés exige des enseignants davantage de compétences ou des compétences différentes, que lorsque les enseignants se trouvent dans un environnement en personne. Le même constat s'applique aux institutions : on exige davantage d'elles pour soutenir et promouvoir l'importance de l'éducation (Roddy et collab., 2017; Bailey et collab., 2014; Johnson, 2015).

Cette évolution vers les services en ligne mérite d'être étudiée davantage, notamment en ce qui concerne l'influence d'une telle évolution sur certains groupes de nouveaux arrivants et leur situation particulière, comme les

nouveaux arrivants avant leur arrivée, les nouveaux arrivants vivant dans des zones rurales et ceux qui ne peuvent pas accéder aux services en ligne (Monteiro et collab., 2023). D'une part, la disponibilité des services numériques peut fournir aux nouveaux arrivants un service crucial avant leur arrivée au Canada, leur donnant ainsi une longueur d'avance dans leur parcours d'installation. La flexibilité des horaires et le lieu virtuel leur permettent de participer à des séances d'orientation avant l'arrivée et d'être orientés vers des services d'aide à l'installation, ce qui n'aurait peut-être pas été possible auparavant. D'un autre côté, les personnes qui vivent dans des zones rurales où les connexions Internet sont instables et les moyens de transport limités seront davantage affectés par les services en ligne. Dans ce contexte, plusieurs solutions doivent être envisagées pour les personnes vivant dans des régions éloignées, comme la distribution d'informations sur l'établissement par courrier ou en main propre, ou même la visite des nouveaux arrivants à leur domicile. Enfin, les personnes qui n'ont pas accès à l'Internet et qui ne disposent pas de la technologie et de la culture numérique nécessaires pour accéder aux services de règlement en ligne et à l'information sont très désavantagées. On pourrait y remédier en offrant une formation technologique, en prêtant des appareils et en donnant accès à Internet (Monteiro et collab., 2023).

La croissance des organisations de services d'établissement

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) propose un programme d'établissement dédié pour assurer une transition harmonieuse et la participation des nouveaux arrivants à la vie sociale, culturelle, civique et économique au Canada (IRCC, Évaluation du programme d'établissement, 2017, p. vi.).

Le programme d'établissement de l'IRCC offre différents soutiens et programmes, tels que l'évaluation des besoins et l'orientation, l'information et l'orientation, la formation linguistique et le développement des compétences, les services liés à l'emploi et les liens avec la communauté (Chambre des communes, 2019). Les sections suivantes de ce document se concentrent sur le soutien à la formation linguistique et sur la manière dont les différentes modalités de prestation de services affectent la réussite des étudiants, en fonction de leurs objectifs, de leurs niveaux d'apprentissage et de leur accès à

la technologie. La plupart des exemples cités ici concernent plus particulièrement les nouveaux arrivants et les apprenants de langues au Canada.

Depuis la pandémie de COVID-19, l'enseignement en ligne est devenu extrêmement populaire. Il est aussi de plus en plus possible d'accéder à des contenus sur divers sujets par Internet, les appareils mobiles et les applications. Ces changements se sont également étendus au secteur canadien des règlements, où la technologie est davantage utilisée pour la fourniture de services de règlement.

Pendant le pic de la pandémie, le gouvernement a renforcé son soutien aux organisations de services d'établissement afin qu'elles puissent poursuivre leurs activités de manière virtuelle (Monteiro et collab., 2023). Bien que les fournisseurs de services d'établissement aient fait preuve d'une souplesse remarquable dans la mise à disposition des programmes, divers défis persistent en ce qui concerne la mise en œuvre de la technologie dans le secteur de l'établissement, en particulier en termes d'infrastructure fiable et solide, d'accessibilité et de ressources. En outre, certains prestataires s'efforçaient de faire face à la pénurie de personnel et de fournir la formation et les compétences nécessaires à certains membres du personnel avant même la pandémie (Dennler, 2022 ; Monteiro et collab., 2023). Les demandes supplémentaires de fourniture de services en ligne pendant la pandémie ont encore exacerbé ces difficultés.

Parallèlement, de nombreux nouveaux arrivants sont confrontés à des obstacles pour accéder aux services en ligne, ce qui se traduit par une inégalité accrue dans leur intégration sociale (Barker, 2021). Une étude récente sur les communications en ligne et la prestation de services dans le secteur de l'établissement au Canada a montré qu'environ 94 % du personnel de première ligne et de gestion a innové pour entrer en contact avec les nouveaux arrivants à distance pendant la COVID-19 (Monteiro et collab., 2023). On prévoit que les praticiens de l'établissement développeront leurs services numériques après la pandémie pour aider les nouveaux arrivants qui ne sont pas en mesure d'accéder aux services par les moyens traditionnels (Monteiro et collab., 2023).

Facilitateurs et obstacles de l'apprentissage en ligne

Les différents types d'apprentissage en ligne et virtuel

Cette section traite des formes les plus courantes d'apprentissage en ligne, telles que l'apprentissage basé sur le Web, l'apprentissage synchrone et asynchrone et la réalité virtuelle. Il est important de noter que ces modes de prestation ne s'excluent pas mutuellement et qu'ils sont généralement utilisés ensemble, en particulier aux États-Unis (MyHill et collab., 2007).

Apprentissage par Internet

L'apprentissage en ligne, l'apprentissage basé sur le Web et l'apprentissage électronique sont parfois utilisés de manière interchangeable, car ils utilisent tous le Web pour héberger des contenus de cours et des interactions en ligne. Les formes les plus courantes de participation à un cours dans un apprentissage basé sur le Web sont la vidéoconférence, les conférences en direct et les courriels. Il est possible d'accéder à des supports de cours supplémentaires par le biais d'hyperliens qui dirigent les apprenants vers différents sites Web et pages permettant d'obtenir une source d'information plus diversifiée (McKimm et collab., 2003).

Technologies synchrones et asynchrones

Contact North Online Learning (2019) a indiqué que l'apprentissage synchrone, sous la forme de forums de discussion en direct, de vidéoconférences ou de téléconférences, ou encore de cours magistraux diffusés en direct, influence positivement l'apprentissage des étudiants en ligne en raison de la similitude avec les interactions en salle de classe. La technologie synchrone permet la communication et la collaboration. Par exemple, les petits groupes peuvent participer à un apprentissage collaboratif et une discussion critique. Le dialogue direct entre les étudiants et les instructeurs permet aux apprenants d'éprouver un sentiment de présence sociale et entraîne un degré plus élevé d'implication et de participation.

L'apprentissage asynchrone, tel que le visionnage de conférences ou de leçons préenregistrées, les devoirs, les présentations, les projets individuels ou de groupe, permet un apprentissage autonome et indépendant et donne aux étudiants la possibilité d'effectuer leur travail à leur propre rythme. Il convient de noter que cette approche fonctionne particulièrement bien pour les étudiants qui ont de bonnes compétences en matière de gestion du temps et d'établissement des priorités, mais un environnement plus structuré serait bénéfique pour d'autres étudiants (Farmer, 2020).

Réalité virtuelle (RV) ou réalité augmentée (RA)

Dans l'ensemble, la réalité virtuelle (RV) et la réalité augmentée (RA) peuvent créer une expérience très immersive pour les apprenants. Des « produits » spécifiques peuvent être intégrés dans les cours ou mis à disposition par le biais de vidéos ou de jeux. TeachOnline.ca (2020) indique que la réalité augmentée et virtuelle peut inciter les élèves à apprendre de manière efficace et à relier leur apprentissage au monde réel. Hicks (2016) précise que la RV peut contribuer à éliminer les barrières linguistiques, car diverses langues peuvent être mises en œuvre dans le logiciel. En outre, la RV permet aux étudiants de participer à des situations simulées de la vie réelle. Grâce à des scénarios ou des environnements simulés, les étudiants ont la possibilité d'évaluer soigneusement les situations dans un environnement sûr et favorable.

La RA et la RV sont des technologies de plus en plus répandues (comme Pokemon Go — RA, ou PlayStation — RV), et ces environnements immersifs sont souvent associés au jeu (Bonner & Reinders, 2018). Reinders et collab. (2015) ont fourni des exemples de visites de campus ou de jeux basés sur la localisation (Bonner & Reinders, 2018; Martin et collab., 2017; Potkonjaka et collab., 2016). Cependant, la RV et la RA ne conviennent pas à tous les apprenants : un certain nombre de problèmes peuvent compromettre l'expérience de l'étudiant. Hicks (2016) a noté que la RV peut détériorer les liens sociaux. En outre, Ghaliya et collab. (2021) ont constaté que les étudiants qui n'étaient pas familiers ou qui étaient mal à l'aise avec la technologie n'étaient pas prêts à l'utiliser.

L'apprentissage mixte ou hybride peut être proposé selon différents modèles en ce qui concerne la conception et la prestation et peut donc être particulièrement bien adapté à des groupes d'étudiants ou à des contenus spécifiques (Contact North Online Learning, 2019). Joosten et collab. (2021)

ont souligné que l'échafaudage était une méthode qui permet d'améliorer l'apprentissage et la réussite des étudiants dans les environnements d'apprentissage mixtes. Les étudiants peuvent avoir besoin d'une structure dans un environnement d'apprentissage mixte pour mieux soutenir leur apprentissage, ce qui se traduit par la conception et l'organisation du cours, notamment par une approche équilibrée des composantes en ligne et en personne, ou par l'utilisation d'unités ou d'activités faciles à gérer (ibid., p. 33). En répartissant ces interactions à travers le temps et l'espace, les étudiants restent impliqués dans une tâche et bénéficient d'une cohérence dans l'organisation et la cadence (Joosten et collab., 2021, p. 32). Stevens et collab. (2021) ont indiqué que l'apprentissage en petits groupes — par exemple dans des salles de repos ou dans le cadre de projets collaboratifs — semble donner aux étudiants les plus performants la possibilité d'apporter leur contribution, tandis que d'autres élèves peuvent se sentir plus à l'aise pour poser des questions directement à leurs pairs, plutôt que de les poser devant un grand groupe. En outre, l'apprentissage en ligne peut répondre aux besoins d'apprentissage individuels grâce à la diversité des formats et des supports disponibles.

Apprentissage en ligne et hybride avant, pendant et après la COVID-19

Sturm et collab. (2018) ont analysé les opportunités et les défis liés à l'adoption de l'apprentissage mixte dans les programmes LINC, sur la base d'enquêtes remplies par les administrateurs et les instructeurs. Leurs conclusions ont révélé que l'utilisation de la technologie pour enseigner les langues dans les centres d'établissement avait augmenté (de 94 % en 2012 à 100 % en 2016-17), de même que l'accès aux cours de langue en ligne (de 66 % en 2012 à 96 % en 2016-17), en raison de l'amélioration de l'accès et de la vitesse de l'Internet. Les principales conclusions de ce rapport pré-pandémique soulignent comment l'accès aux technologies d'apprentissage en ligne a amélioré l'apprentissage des langues par les étudiants et comment ces derniers ont apprécié la flexibilité de l'apprentissage en ligne. Cependant, la fiabilité technologique, l'accès à la technologie et le développement professionnel insuffisant continuent de compromettre les expériences d'apprentissage des apprenants. Les étudiants ont indiqué que les pannes et la fiabilité de la technologie étaient un problème courant, de même que les difficultés d'accès au matériel (Sturm et collab., 2018).

Comme les travailleurs de l'établissement ont fourni des services aux nouveaux arrivants par des moyens numériques et non numériques créatifs, le secteur de l'établissement a été contraint d'adopter la technologie et la collaboration de manière plus globale et d'incorporer des modèles hybrides de prestation de services (Liu et collab., 2021).

Outre ce passage à une prestation de services essentiellement numérique, la pandémie a eu une incidence considérable sur les écarts ainsi que les inégalités sociales et économiques qui existaient déjà : « [l]a pandémie physique a mis en lumière la pandémie du silence qui a longtemps été ignorée » (AEC, 2021, p. 10). Cette « pandémie silencieuse » se réfère aux inégalités sociales et économiques intersectionnelles qui prévalent et qui conduisent les individus et les communautés à faire face à des systèmes de désavantage, d'exclusion, de stigmatisation et de manque de soutien qui se croisent et se chevauchent. Pendant la pandémie de COVID-19, ces inégalités ont entraîné des taux plus élevés d'infections et de mortalité par la COVID-19 au sein de certaines communautés, notamment les nouveaux arrivants. Par exemple, 80 % des cas de COVID-19 à Toronto concernaient des groupes racialisés, tandis que plus de 50 % des cas étaient signalés par des ménages à faible revenu (ACS, 2021). La pandémie a accru la demande de soutien pour les travailleurs chargés de l'établissement, en particulier pour les nouveaux arrivants qui sont confrontés à de multiples obstacles liés au sexe, à l'âge, à la race, à l'identité 2SLGBTQIA+ et aux handicaps (IRCC, 2021). Si les nouveaux arrivants dotés de bonnes compétences linguistiques et numériques ont pu faire face à la crise mondiale, ceux qui avaient de faibles compétences numériques et technologiques et des capacités linguistiques limitées ont été nettement désavantagés (Shields, 2021). Dans un contexte de prestation de services d'établissement déjà dynamique et changeant, les changements imposés par la pandémie ont exercé des exigences et des pressions encore plus fortes sur les agents d'établissement, qui ont dû trouver des solutions créatives pour travailler avec les nouvelles technologies, leur propre manque de formation technique ou celui de leurs clients, ou encore l'accessibilité numérique, puisqu'ils servaient les nouveaux arrivants à distance.

En 2020, NorQuest a recueilli des informations sur la situation personnelle des étudiants et sur les caractéristiques des étudiants qui ont une incidence directe sur leurs préférences et leurs difficultés d'apprentissage. Les responsabilités familiales ont été un facteur déterminant dans la décision des nouveaux arrivants de choisir une certaine modalité d'apprentissage : plus de

femmes que d'hommes ont déclaré que la garde des enfants constituait un défi.

Le passage à l'apprentissage en ligne nécessitait des applications technologiques suffisantes, une connexion Internet stable et des appareils accessibles. Les établissements et les bailleurs de fonds ont donc été contraints de se procurer instantanément ces équipements afin de garantir la continuité de l'apprentissage par le biais de différentes plateformes d'apprentissage telles que Moodle et Google Classroom (Cummings et collab., 2021).

Si l'apprentissage virtuel a entraîné certains changements positifs, tels que le soutien général au sein de la classe pour l'étude en ligne, l'amélioration de l'anglais et des compétences informatiques (NorQuest, 2021), l'un de ses inconvénients a été la réduction du capital social.

Bien qu'il n'existe pas de définition unique et universelle du capital social, celui-ci a été décrit comme la rentabilité des relations sociales d'une personne, qui sont basées sur la confiance, les valeurs partagées, l'acceptation, la solidarité et les investissements communautaires. Plus un individu possède de capital social, plus il a accès à l'information, ce qui profite à l'individu et à la communauté collective dans son ensemble (Gray, 2019; Rural Ontario Institute, 2017; Mulder et collab., 2018). Les nouveaux arrivants sont confrontés à des défis spécifiques lorsqu'ils s'installent dans de nouvelles communautés où ils n'ont pas forcément établi de réseaux sociaux (Mulder et collab., 2018).

Les premières études sur l'impact de la COVID-19 et de la distanciation sociale par rapport au capital social ont indiqué que le taux de croissance des nouveaux cas était négativement associé à l'importance du capital social, c'est-à-dire que l'augmentation du capital social était liée à un ralentissement des infections (Wong & Kohler, 2020; Varshney & Socher, 2020). Barker (2021), par exemple, a souligné que le passage à des programmes et services en ligne affectait particulièrement les migrants ayant un faible niveau de compétence linguistique (voir également Cholera et collab., 2020). De même, Banerjee et Rai (2020) ont souligné les préoccupations concernant la santé mentale et le bien-être social des nouveaux arrivants en raison de la réduction des interactions sociales, et plus particulièrement de l'impact sur les nouveaux arrivants ayant un niveau d'éducation limité ou un accès limité à la technologie (Mukhopadhyay et collab., 2020).

Avantages et limites des différentes modalités

La flexibilité des horaires et l'accessibilité, quel que soit le lieu physique sont parmi les aspects les plus attrayants de l'apprentissage en ligne (Ubell, 2000; Watson & Ryan, 2006). Les apprenants qui sont confrontés à des obstacles pour assister à des sessions en personne en raison de leur situation géographique, de l'absence de moyens de transport, de besoins d'apprentissage particuliers, ou même ceux qui préfèrent étudier à la maison (Watson & Ryan, 2006) sont ceux qui bénéficient le plus de l'apprentissage en ligne. Un rapport du NorQuest College (Brokop, 2008) indique que les personnes ayant des difficultés d'apprentissage représentent une proportion importante des apprenants qui accèdent fréquemment à l'apprentissage en ligne. Les difficultés d'apprentissage sont définies comme « une maîtrise limitée de l'anglais, des déficiences visuelles ou auditives, la cécité ou la surdité, des obstacles à la mobilité ou des difficultés d'apprentissage » (Brokop, 2008, p. 3).

L'apprentissage mixte offre de nombreux avantages importants tant pour les enseignants que pour les étudiants. Il peut offrir un accès plus large à l'éducation et renforcer la diversité, car les nouvelles technologies peuvent être utilisées à la fois localement et mondialement, ce qui peut se traduire par une plus grande collaboration pour les apprenants et les instructeurs (Traxler, 2018). La réflexion stratégique nécessaire à l'élaboration d'un cours mixte permet aux enseignants d'aligner soigneusement les résultats d'apprentissage sur une série d'approches éducatives, pédagogiques et technologiques, qui sont les plus efficaces pour les étudiants. Cela offre de nouvelles possibilités de diffusion de contenu. Par exemple, les cours magistraux, les textes ou les démonstrations peuvent être diffusés en ligne, ce qui permet aux étudiants d'accéder au contenu avec plus de souplesse et d'indépendance. Dans le même temps, les technologies disponibles, telles que les salles de réunion, le clavardage ou les forums, peuvent permettre aux étudiants de dialoguer directement avec leurs pairs ou leurs formateurs, ou d'appliquer leurs connaissances dans des environnements simulés pour résoudre des problèmes (Joosten et collab., 2021).

En revanche, les différents modules posent également des problèmes spécifiques. Par exemple, l'apprentissage en ligne n'offre pas la même boucle de rétroaction entre l'apprenant et le formateur que les environnements en classe, prenant ainsi en compte la planification du formateur. En outre, les personnes souffrant de certains handicaps sont confrontées à des obstacles

spécifiques que d'autres ne rencontrent pas lorsqu'il s'agit d'accéder à des contenus en ligne.

Apprentissage en classe

Les formes traditionnelles d'apprentissage, comme la salle de classe, offrent aux apprenants un large éventail d'avantages, notamment l'accès à différentes activités et ressources du campus. Il facilite l'interaction sociale, car les étudiants et les instructeurs sont en contact direct les uns avec les autres. Il offre également des possibilités de mise en réseau, de soutien et de collaboration. Les étudiants peuvent développer un sentiment d'appartenance. De plus, la structure du campus, de la salle de classe et la routine des heures de cours spécifiques peuvent donner un sentiment de stabilité, ce qui peut aider les étudiants à être plus concentrés.

Les apprenants ayant un certain handicap qui assistent à des cours en personne peuvent rencontrer des obstacles dans l'accès au matériel de contenu en raison de formats qui créent des barrières (étudiants ayant des déficiences visuelles), de lieux de classe inaccessibles (personnes en fauteuil roulant), d'examens impromptus et d'activités d'écriture (personnes autistes et souffrant de troubles de la motricité fine) (Block et al., 2006; Burgstahler, 2007; Burgstahler & Moore, 2009; Marshak et collab., 2010). Pour les personnes souffrant d'un handicap auditif, la communication est une préoccupation majeure dans un contexte en personne, et pour ces apprenants, la communication est souvent triangulée par l'intermédiaire d'un interprète (Lang, 2002). Cela représente un défi majeur pour les apprenants malentendants qui se sentent souvent exclus des discussions en classe en raison du décalage entre les informations données par les instructeurs et la transmission du contenu par l'intermédiaire d'un interprète en langue des signes. Cela peut les exclure du dialogue et les amener à hésiter à poser des questions et à contribuer simultanément aux discussions (Long & Beil, 2005).

Antia et collab. (2005) estiment que les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants souffrant de déficiences auditives pour lire et écrire l'anglais reflètent les difficultés rencontrées par les apprenants de la langue anglaise. Le rythme rapide des discussions en classe fait qu'il est difficile pour les apprenants de demander des éclaircissements (Long et collab., 2007). L'environnement d'une salle de classe peut également rendre plus difficile la prise de parole ou la participation de certains élèves qui ne se sentent pas à l'aise pour s'exprimer en public.

Enfin, pendant la pandémie, les salles de classe et les campus présentaient (et présentent toujours) un risque élevé d'infections. Cependant, les salles de classe offrent la possibilité de développer des liens sociaux (et par extension, le capital social) pour les nouveaux arrivants, qui sont nombreux à devoir développer de nouveaux réseaux sociaux. Le manque d'opportunités de développer ces liens sociaux en passant à des environnements en ligne peut se traduire par une détérioration de la santé mentale. Alors que des études antérieures ont suggéré que les nouveaux arrivants au Canada ont une meilleure perception de leur santé mentale que les immigrants établis, Evra et Mongrain (2020) ont rapporté que 52 % des nouveaux arrivants ont indiqué que leur santé mentale était « un peu moins bonne » ou « beaucoup moins bonne », par rapport à 44 % des immigrants établis. En outre, 91 % des nouveaux arrivants ont signalé au moins un symptôme d'anxiété, contre 82 % des immigrants établis, et 30 % des nouveaux arrivants ont signalé des symptômes correspondant à un trouble anxieux généralisé modéré à sévère (plus de 21 % des immigrants établis ont signalé les mêmes symptômes), les femmes étant plus nombreuses que les hommes à signaler ces symptômes (39 % contre 26 %).

En outre, l'apprentissage en classe entraîne souvent des coûts plus élevés pour l'institution (Carey & Trick, 2013). Il s'agit par exemple des coûts d'exploitation et d'entretien des bâtiments, ainsi que du personnel de soutien, qui peuvent être compensés par les frais de scolarité, les coûts du matériel supplémentaire, ainsi que les coûts et le temps de déplacement des étudiants, du personnel et des enseignants. Cependant, l'infrastructure de l'apprentissage en ligne, le temps nécessaire à l'élaboration du contenu en ligne pour les environnements d'apprentissage en ligne ou hybride et les éventuels frais supplémentaires liés aux bibliothèques ou au matériel en ligne doivent être pris en compte lorsque l'on compare le coût des environnements d'apprentissage en classe et en ligne (ibid., p. 43).

Apprentissage en ligne

Les options d'apprentissage purement en ligne ou hybride (c'est-à-dire un mélange de contenu en personne et en ligne) sont une tendance en plein essor dans l'éducation et ont été de plus en plus utilisées pour améliorer les cours destinés aux nouveaux arrivants, même avant la pandémie. Le programme LINC en est un exemple (Elsageyer, 2020). L'apprentissage en ligne peut offrir plusieurs avantages tant aux étudiants qu'aux enseignants. Il peut faciliter la communication en temps réel et asynchrone entre les formateurs

et les apprenants. Plus précisément, s'il est proposé dans un format asynchrone, il offre beaucoup plus de souplesse dans la programmation et peut améliorer l'accès des étudiants, notamment pour les cours à forte inscription ou les cours obligatoires, ainsi que pour les apprenants des communautés éloignées ou ceux qui ont des responsabilités diverses et des horaires complexes (Contact North Online Learning, 2019). L'apprentissage asynchrone permet aux étudiants d'apprendre à leur propre rythme et peut offrir aux étudiants des options plus engageantes et participatives aux cours magistraux. Par exemple, une conférence ne nécessite pas forcément une présence sur le campus, mais peut être mise à disposition sous la forme d'une vidéo enregistrée.

Les apprentissages en ligne et hybrides offrent des possibilités spécifiques aux étudiants ayant d'autres responsabilités et engagements, tels que le travail ou la garde d'enfants. Ils offrent beaucoup plus de flexibilité puisque les apprenants peuvent accéder au matériel et effectuer les travaux de cours à leur propre rythme. Le format en ligne peut également proposer diverses options d'évaluation. Il permet par exemple aux étudiants d'évaluer leurs propres progrès et de s'améliorer en conséquence. Les prétests disponibles en ligne peuvent aider à mettre en évidence les points faibles (Contact North Online Learning, 2019). Les évaluations en ligne peuvent être proposées sous forme de tests hebdomadaires, ce qui permet aux étudiants de recevoir des notes tout au long d'un cours. Cela permet aux étudiants et aux instructeurs d'observer les progrès des étudiants dans les modules en ligne et de mettre en évidence les domaines dans lesquels les étudiants pourraient avoir besoin de plus de soutien (Contact North Online Learning, 2019).

Dans sa thèse sur les styles d'apprentissage des étudiants en ligne dans un programme LINC en ligne, Elsageyer (2020) rapporte que les instructeurs estiment que les étudiants gagneraient à améliorer leurs compétences numériques et informatiques de manière plus générale, et les encouragent à utiliser différentes formes de technologie, telles que les sites Web, les courriels, les achats en ligne ou l'accès à des services. Les instructeurs ont également indiqué que les étudiants choisissaient l'option d'apprentissage en ligne parce qu'elle s'adapte le mieux à leur situation spécifique.

L'apprentissage en ligne offre également plusieurs avantages aux formateurs. Par exemple, il permet aux étudiants de soumettre leurs devoirs par voie électronique plutôt que sur papier, en utilisant des grilles de notation. Il favorise également des analyses d'apprentissage plus sophistiquées, qui

fournissent une évaluation précise des progrès des individus et des groupes (Contact North Online Learning, 2019).

Inversement, l'apprentissage en ligne présente certains inconvénients. Il n'offre pas aux étudiants la possibilité de participer à des activités sur le campus et réduit les interactions sociales. Des questions technologiques peuvent également se poser au cours de l'apprentissage, ce qui pourrait nécessiter que les étudiants aient un certain niveau d'alphabétisation numérique ainsi qu'un accès à la technologie et à l'Internet. L'apprentissage en ligne exige également que les étudiants soient dévoués et disciplinés, car le contenu n'est plus transmis par le biais de cours magistraux et, selon le contexte, le risque de distraction pourrait être élevé.

En outre, des contenus en ligne spécifiques peuvent également constituer des obstacles pour certains apprenants ayant un certain handicap. Dans un guide en ligne, « Introduction to Web Accessibility », publié par l'Université de Toronto (Digital Education Strategies and The Chang School, n.d.), les auteurs donnent un aperçu des différents handicaps et des défis spécifiques à l'apprentissage en ligne auxquels sont confrontées les personnes souffrant de ces handicaps. Bien que cette liste ne soit pas exhaustive, les quelques exemples illustrés ci-dessous expliquent les problèmes d'accessibilité liés aux technologies numériques.

Les personnes aveugles peuvent éprouver les plus grandes difficultés à accéder aux éléments visuels d'un contenu numérique, en particulier lorsque le contenu visuel n'a pas d'option textuelle. Un lecteur d'écran est nécessaire pour accéder à l'ordinateur ou à l'appareil, ou le texte peut devoir être converti en braille à l'aide d'un afficheur braille actualisable. Ils peuvent également avoir des difficultés à accéder à un contenu numérique trop complexe et excessif ou à des pages non structurées, comme des titres peu clairs, ce qui peut également les empêcher de naviguer sur l'ensemble de la page. De plus, en cliquant sur certaines pages Web, ils peuvent être redirigés par inadvertance vers une nouvelle page. Les multimédias peuvent être absents ou inaccessibles lorsqu'il n'y a pas de transcription audio. Enfin, les personnes aveugles pourraient ne pas être en mesure de terminer les tâches en raison des contraintes de temps et du temps nécessaire pour naviguer sur l'ensemble de la page.

Pour les personnes malvoyantes, le contenu numérique doit être agrandi pour être accessible. Bien qu'elles n'utilisent pas toujours un lecteur d'écran (pas autant que les personnes aveugles), les personnes malvoyantes ont besoin

d'un programme d'agrandissement d'écran pour rendre les choses plus visibles. Une fonction de personnalisation du texte sur le Web ou un traitement de texte, ainsi qu'un logiciel de lecture de texte sont des exemples d'outils de ce type. Malgré la disponibilité de ces fonctions, les personnes malvoyantes peuvent encore éprouver des difficultés à accéder au contenu numérique qui contient des éléments non redimensionnables ou des images de texte qui se pixellent lorsqu'on les agrandit. Il peut y avoir des incohérences dans la navigation et les contenus présentant un faible contraste par rapport à l'arrière-plan peuvent être difficiles à lire.

De même, les personnes souffrant d'un handicap auditif ont du mal à accéder aux contenus audios en l'absence d'options textuelles. La langue écrite d'un site Web peut poser des problèmes supplémentaires aux personnes qui communiquent en langue des signes américaine (ASL), dans d'autres langues des signes ou dans une deuxième langue sans interprétation.

Les personnes souffrant d'un handicap lié à la mobilité ont des moyens différents d'accéder au contenu numérique. Comme nous l'avons déjà mentionné, les personnes en fauteuil roulant peuvent rencontrer des obstacles pour se déplacer physiquement, mais elles sont tout à fait à l'aise pour faire des choses numériques. Alors qu'une souris ou un clavier sont généralement utilisés pour naviguer dans le contenu numérique, les personnes souffrant de troubles de la motricité fine peuvent profiter d'une commande vocale pour cliquer sur certains éléments de la page. Certaines personnes ayant des difficultés à utiliser une souris peuvent utiliser un clavier. L'une des limites qu'ils rencontrent est que certains éléments sont trop petits pour être cliqués ou ils ne peuvent être contrôlés à l'aide d'un clavier.

Les personnes souffrant de troubles de l'apprentissage et de troubles cognitifs disposent aussi de plusieurs options pour accéder au contenu numérique. L'accessibilité varie d'une personne à l'autre. Les personnes souffrant d'un handicap léger lié à la lecture pourraient être en mesure d'accéder à un plus grand nombre de contenus que les personnes souffrant d'un handicap cognitif grave et dont la capacité à communiquer et à traiter l'information est limitée. Cependant, ce groupe de personnes ne pourrait pas facilement accéder à un langage trop complexe ou avancé. Un formatage non structuré et incohérent peut également poser des problèmes d'accès au contenu en ligne.

La disponibilité du courrier électronique et des plateformes de communication qui ne nécessitent pas de parler peut être bénéfique pour les personnes

souffrant de troubles de la parole. Toutefois, leur capacité à participer à des audioconférences dans le cadre de l'apprentissage à distance peut être limitée (Burgstahler, 2002).

Il est également important de noter que les obstacles et les problèmes d'accessibilité ne concernent pas exclusivement les personnes handicapées. Les défis mentionnés ci-dessus affectent également différents types de personnes rencontrant des difficultés d'apprentissage (Brokop, 2008), telles que les personnes suivant des cours d'anglais langue seconde ou les personnes âgées de plus de 50 ans qui peuvent souffrir d'une perte de la vue et de l'ouïe liée à l'âge (Introduction to Web Accessibility, n.d.).

Considérations clés pour des expériences d'apprentissage positives

Besoins environnementaux pour une expérience d'apprentissage réussie

L'absence de développement professionnel normalisé et de cadres de compétences dans l'ensemble du secteur reste l'un des problèmes les plus urgents à tous les niveaux des organisations et, si l'on n'y remédie pas rapidement, il s'aggravera encore (Liu et collab., 2021). Les auteurs soulignent que les organisations ne doivent pas s'appuyer sur une technologie spécifique, mais que la conception de la prestation de services numériques doit tenir compte des besoins des clients et de la technologie qu'ils utilisent, de leurs besoins, de leurs préférences et de leur niveau d'alphabétisation (p. 4/5). Un « plancher de compétences », qui explore et soutient les besoins des agences afin de fournir un cadre pour la prestation de services numériques, devrait inclure les technologies, l'infrastructure, les connaissances numériques et les capacités.

Afin de mieux comprendre les défis liés à l'utilisation de la technologie pour la prestation de services à distance, une enquête sur le secteur de l'établissement au Canada pendant la pandémie, menée par la North York Community House (2020), a interrogé les travailleurs de première ligne et les dirigeants des organisations du secteur de l'établissement sur les aspects du travail qui n'étaient pas transférables à distance. 51,92 % ont répondu que les interactions en personne ne pouvaient pas être remplacées par des interactions à distance, 22 % ont indiqué que les interactions sociales et de

groupe ne pouvaient pas être remplacées par des interactions à distance, et 19,23 % pensaient que l'établissement de liens plus profonds avec les clients ne pouvait pas être réalisé à distance (North York Community House, 2020, 37). La plupart des praticiens estimaient qu'il était plus difficile d'établir des liens avec les clients sans interaction en personne, et un nombre considérable d'entre eux ont parlé de la fracture numérique et de la question de la littératie numérique (12,50 %) (North York Community House, 2020, p. 37). Les besoins spécifiques des nouveaux arrivants dans le secteur de l'établissement, tels que la nécessité d'établir une relation de confiance avec l'agent d'établissement, doivent être pris en compte dans le contexte d'un environnement d'apprentissage en ligne, tout comme ils le sont dans les espaces communautaires en personne.

Caractéristiques des étudiants

Il a été constaté que des aspects spécifiques influencent l'utilisation de la technologie par l'apprenant. L'âge et le sexe, par exemple, peuvent être liés à des attitudes négatives à l'égard de la technologie (les nouveaux arrivants plus âgés peuvent ne pas être à l'aise pour utiliser des services et des programmes en ligne; voir l'enquête sectorielle de la North York Community House, 2020, p. 30). En revanche, une attitude plus positive et des niveaux de confiance plus élevés chez les jeunes adultes influencent également l'utilisation de la technologie par les apprenants (Morris & Venkatesh, 2000; Morris et collab., 2005; Li & Kirkup, 2007). Griffiths et İnceçay (2016) ont souligné que les styles d'apprentissage peuvent être un aspect important d'un apprentissage réussi et peuvent être influencés par les contextes culturels et les pratiques et préférences d'apprentissage (Ellis, 2006; Zacharis, 2010; Karthigeyan & Nirmala, 2013; Nematipour, 2012; Heah, 2019; Lee et al., 2016). De même, les caractéristiques d'un instructeur, telles que son âge, son sexe, ses aptitudes et sa personnalité, peuvent également influencer son style d'enseignement, ainsi que son utilisation de la technologie et des applications numériques (Elsageyer, 2020).

Bruggeman et collab. (2020) affirment qu'en raison de l'évolution démographique des étudiants inscrits aux cours en ligne, les formateurs doivent tenir compte des autres engagements des étudiants et prévoir des éléments permettant aux étudiants d'apprendre à leur propre rythme ou d'accéder aux ressources et au matériel de manière répétée. Des résultats similaires ont également été rapportés dans d'autres études. Par exemple, Stevens et collab. (2021) ont noté que la présence, l'engagement et la relation

de l'instructeur avec les étudiants, ainsi qu'un sentiment de communauté et de confiance parmi les apprenants, sont essentiels pour obtenir des résultats efficaces en matière d'apprentissage numérique (ibid., p. 281).

Keun (2021) a noté qu'une focalisation excessive sur l'évaluation des progrès des élèves entraînait un manque de motivation et de réussite : comme les élèves devaient passer des tests pour progresser dans les niveaux, ils se concentraient davantage sur la pression liée à la réussite du test, plutôt que sur l'apprentissage de la langue et de la culture.

Obstacles rencontrés par les nouveaux arrivants dans l'accès à la formation et aux services

Obstacles technologiques

La recherche a mis en évidence les différents obstacles technologiques rencontrés par les nouveaux arrivants. Si certains nouveaux arrivants possèdent d'excellentes compétences linguistiques et un niveau élevé de culture numérique et technologique, beaucoup n'ont qu'un accès limité ou inexistant aux technologies appropriées, telles que les ordinateurs portables ou les tablettes, à des services Internet suffisants et abordables ou à des espaces de travail adéquats. L'enquête de la North York Community House (2020) a révélé qu'environ un tiers des nouveaux arrivants avaient des difficultés avec la technologie ou avec l'accès à celle-ci. Dumford et Miller (2018) ont souligné qu'une technologie qui fonctionne mal peut entraver l'apprentissage et l'engagement. Si les étudiants ou les enseignants doivent consacrer du temps et des ressources pour accéder au contenu, cela peut avoir une incidence négative sur l'expérience globale des étudiants et sur leur perception du cours.

En raison de ces obstacles, les nouveaux arrivants peuvent éprouver des difficultés à accéder aux services d'apprentissage de la langue et d'emploi, à l'information sur le soutien gouvernemental ou communautaire sur les services disponibles. Ils peuvent aussi se retrouver dans une situation d'isolement social. Par ailleurs, la participation à des programmes en personne offre des possibilités de contacts et d'activités sociales. Les personnes aux prises avec des problèmes de santé mentale n'ont pas toujours accès aux services de conseil en ligne et ce problème a été exacerbé par la pandémie. Les familles nombreuses peuvent n'avoir accès qu'à un seul ordinateur, ce qui

fait qu'il est difficile pour les apprenants jeunes ou âgés de satisfaire tous leurs besoins éducatifs.

Dans ce contexte, les définitions de l'équité et de l'inclusion numérique de Seifer (2016) illustrent les conditions nécessaires à la pleine participation de tous les membres d'une communauté. Les participants doivent avoir accès à un service Internet à large bande abordable et robuste; les appareils connectés à Internet doivent répondre aux besoins de l'apprenant; les apprenants doivent avoir accès à une formation à la culture numérique; les apprenants doivent avoir accès à une assistance technique de qualité, et le contenu ainsi que les applications en ligne doivent permettre et encourager l'autosuffisance, la participation et la collaboration.

Barrières linguistiques

Le lien entre la culture numérique et les compétences linguistiques est complexe, et de faibles compétences linguistiques peuvent considérablement réduire la capacité d'un apprenant de participer pleinement dans le contenu en ligne. La littératie a été identifiée par certains chercheurs comme une condition préalable aux compétences numériques (van Deursen & van Dijk, 2016). Stone et collab. (2020) ont noté que l'utilisation limitée de l'Internet par certains apprenants était liée à un faible niveau d'alphabétisation et de calcul. Ils ont constaté aussi que les apprenants défavorisés étaient confrontés à de multiples obstacles, ce qui peut entraîner un manque de confiance et de motivation. Les auteurs soulignent que l'alphabétisation est intrinsèquement liée à un large éventail de tâches en ligne, notamment la connexion, les mots de passe, l'adresse électronique et les compétences en matière de traitement de l'information. Inversement, ISS of BC (2020) a noté que « les compétences numériques ne correspondent pas aux compétences linguistiques » (p. 2), soulignant qu'il est possible que les nouveaux arrivants aient de bonnes compétences linguistiques, mais qu'ils ne soient pas en mesure d'utiliser l'Internet, ou que les apprenants d'anglais débutants aient des niveaux élevés de compétences numériques. Citant un fournisseur de services d'établissement, Campana (2021) a noté que « près de 20 % [des nouveaux arrivants] n'ont pas d'alphabétisation fonctionnelle dans leur première langue [...] Un cinquième de votre public ne lit pas la langue? Pourquoi avez-vous pris la peine de le traduire? [...] si nous voulons faire passer le message aux gens, nous devrions peut-être utiliser les messages vocaux de WhatsApp, car c'est ce qui sera le plus efficace. Elle ne présuppose pas l'alphabétisation. Et ce biais d'alphabétisation est très important ». L'expérience des barrières

linguistiques a également un impact émotionnel considérable, notamment un sentiment de stress, de solitude, de honte, de nervosité, de dépression ou d'impuissance (North York Community House, 2018).

Urbain ou rural

De plus en plus d'immigrants au Canada choisissent de s'installer dans les zones rurales en raison du coût de la vie moins élevé, de la meilleure qualité de vie et des possibilités d'emploi locales. En outre, les réfugiés parrainés par le secteur privé sont soutenus par des villes et des communautés plus petites. Le gouvernement du Canada utilise également l'immigration comme stratégie pour développer les centres ruraux (Lam, 2019). Si les nouveaux arrivants au Canada sont confrontés à de nombreux obstacles, certains d'entre eux sont propres aux zones rurales et doivent être pris en compte dans les approches de prestation de services. En général, les zones rurales n'ont pas accès aux mêmes services que les centres urbains, y compris les services d'établissement. Les zones rurales souffrent d'un manque de transports publics, de traducteurs et d'un accès limité aux services de garde d'enfants, aux soins de santé, à l'éducation, aux loisirs et à l'emploi (Lam, 2019). En particulier, l'accès à un service Internet fiable reste un obstacle considérable pour les habitants des zones rurales. Liu et collab. (2021) ont souligné que si la vitesse de l'Internet a augmenté pour les utilisateurs urbains, elle a diminué dans les zones rurales. L'accès limité ou inexistant à l'Internet et les réseaux de soutien restreints rendent l'accès aux services d'établissement et le maintien des liens sociaux et culturels particulièrement difficiles pour les nouveaux arrivants dans les zones rurales.

Recommandations et bonnes pratiques

Le besoin de ressources supplémentaires

Alors que l'apprentissage en ligne offre une multitude de ressources pour maintenir l'intérêt des étudiants, le contenu d'une salle de classe ou d'un manuel ne peut pas être simplement téléchargé en espérant des résultats d'apprentissage similaires. En outre, si de nombreux étudiants possèdent une culture numérique et sont à l'aise pour utiliser différentes technologies dans le cadre de leur éducation, ils n'ont pas tous les mêmes capacités et ils peuvent avoir besoin d'aide pour adopter les technologies, en particulier dans un environnement d'apprentissage. Le développement de ces ressources et

outils peut être entrepris par les enseignants, les bibliothèques et les centres d'aide aux étudiants (Contact Open North Online Learning, 2019).

Ressources pour les étudiants et les enseignants

Les normes relatives à l'apprentissage en ligne et aux cours mixtes dans les établissements et les organisations doivent être formulées dans des plans et des politiques et ont des implications pour le programme d'études, les ressources disponibles, la dotation en personnel, la liberté académique et l'appropriation des cours. Ces normes devraient également tenir compte de la fracture numérique, de l'accessibilité numérique et de la culture numérique, du partage de l'information entre les organisations et les institutions, et de la confidentialité. Les établissements pourraient fournir des espaces physiques sur le campus, qui faciliteraient les possibilités de discussion en classe et les projets collaboratifs pour soutenir un modèle d'apprentissage mixte. Il a été constaté que le fait de lier l'environnement d'apprentissage en ligne à des activités hors campus améliore l'apprentissage et favorise le développement personnel et social, tout en améliorant les résultats scolaires en classe (Larsen et collab., 2017; Claiborne et al., 2020; Takeuchi et collab., 2016; Ryan & Deci, 2020). D'autres recommandations formulées par les enseignants comprennent la mise à disposition de bibliothèques de prêt d'ordinateurs portables (AAISA, 2021) et la création d'une base de données en ligne avec des réponses aux questions courantes des étudiants (Cummings et al., 2021; Liu et collab., 2021; Englander et Russell, 2021; Contact North Online Learning, 2019). Les étudiants et les enseignants ont besoin d'aide pour accéder aux services et aux ressources qui facilitent un environnement d'apprentissage mixte. Les ressources contenant des informations sur l'accès aux programmes et services en ligne, tels que l'inscription aux cours, l'aide financière, le courrier électronique ou d'autres systèmes de communication du campus, peuvent être fournies aux étudiants sous la forme de courtes vidéos ou de modules complets.

L'apprentissage en ligne imposant de nouvelles exigences et de nouveaux rôles aux instructeurs, on ne saurait trop insister sur l'importance de la formation des enseignants à l'utilisation efficace de la technologie dans les environnements d'apprentissage en ligne (Elsageyer, 2020; McBride, 2018). En particulier, les chercheurs ont souligné à maintes reprises la nécessité d'accorder du temps rémunéré aux instructeurs pour leur permettre de poursuivre leur propre développement professionnel (McBride, 2018). Lam

(2000) a indiqué que les enseignants préfèrent utiliser des technologies qui leur sont déjà familières. Parallèlement, les instructeurs ont plus de difficulté d'évaluer avec précision les progrès de leurs étudiants dans un environnement d'apprentissage en ligne. Elsägeyer (2020) a constaté un écart considérable entre la perception qu'ont les enseignants des styles d'apprentissage des élèves et les styles d'apprentissage déclarés par les élèves.

Meilleures pratiques en matière de prestation de services en ligne ou hybrides dans le secteur de l'établissement

La communication : Une communication efficace entre les formateurs et les apprenants nécessite des formats clairs et opportuns, tels que le courrier électronique, le clavardage, les évaluations en ligne et un retour d'information transparent.

Interactions sociales : L'apprentissage collaboratif et la participation, ainsi que l'interactivité, par exemple par le biais de forums de discussion en ligne, ont été associés à de meilleurs résultats d'apprentissage chez les étudiants de l'enseignement postsecondaire (Thurmond & Wambach, 2004; Kent et collab., 2016). Cette tendance se reflète également dans les enquêtes menées auprès des prestataires de services d'établissement, qui soulignent eux aussi l'importance des interactions en personne. Grâce à un engagement direct accru dans le cadre de l'apprentissage en ligne, les étudiants vivent une expérience similaire des interactions en classe, ce qui encourage un degré plus élevé d'implication et de participation.

Technologie et applications : Les produits peuvent être intégrés dans des environnements d'apprentissage en ligne ou hybride. Ils peuvent aussi contribuer à la réussite des résultats d'apprentissage et à l'engagement des étudiants, en reliant leur apprentissage au monde réel. Cependant, la culture numérique des étudiants et l'accès aux technologies doivent être pris en compte afin de s'assurer qu'ils ne conduisent pas au désengagement des élèves et ne contribuent pas à l'isolement. Il est important d'évaluer et de comprendre les besoins d'apprentissage des étudiants et les facteurs qui les influencent. Il est essentiel que les formateurs et les apprenants aient accès à des conceptions conviviales et à un soutien technologique adéquat.

Approches fondées sur les atouts : Plutôt que de se concentrer sur les besoins des nouveaux arrivants, les études recommandent d'adopter une approche fondée sur les atouts et de travailler avec les stratégies ainsi que les technologies que les nouveaux arrivants possèdent déjà. Par exemple, les réfugiés peuvent utiliser des téléphones intelligents plutôt que des ordinateurs et s'appuyer sur WhatsApp et d'autres sites de médias sociaux pour rester en contact et accéder aux services. De même, on a constaté que les apprenants des services linguistiques liés à l'emploi étaient plus susceptibles de progresser et d'utiliser les langues officielles (ce qui se traduit par des résultats positifs en matière d'emploi). Tyyskä et collab. (2017) ont noté que les défis linguistiques sont souvent traités comme des lacunes, tandis que les questions structurelles, telles que l'accès, ont tendance à rester ignorées.

Accessibilité : Les programmes qui travaillent en étroite collaboration avec les organisateurs des communautés ethniques peuvent fournir des services de traduction aux nouveaux arrivants confrontés à des barrières linguistiques, ainsi que des services de transport et de garde d'enfants, parallèlement à d'autres services. Par ailleurs, certains organismes d'aide à l'établissement proposent des programmes de garde d'enfants simultanément à d'autres programmes et services, permettant ainsi aux parents d'accéder à l'aide et aux programmes dont ils ont besoin.

Culture numérique et linguistique des étudiants : Un nouveau thème clé, en particulier dans les études sur les services d'établissement, est l'importance de la culture numérique et linguistique des étudiants, qui devrait influencer le choix de la technologie et des approches pédagogiques. Par exemple, si certains aspects de l'apprentissage asynchrone, tels que les cours, les présentations ou les devoirs préenregistrés, permettent un apprentissage indépendant et offrent de la flexibilité, cet environnement peut ne pas convenir aux apprenants ayant de faibles compétences numériques ou linguistiques, ou à ceux qui ont besoin d'un environnement plus structuré. La recherche indique l'importance, dans une certaine mesure, des compétences techniques, de la gestion efficace du temps et de l'autonomie en ligne en tant qu'éléments clés de la préparation des étudiants à l'apprentissage en ligne. Il est donc essentiel d'évaluer les étudiants avant qu'ils ne s'engagent dans des environnements d'apprentissage en ligne.

Commentaires et limites de la recherche

Cette revue de la littérature s'appuie sur un ensemble de recherches et de rapports relatifs aux expériences des étudiants dans des environnements d'apprentissage en ligne, hybrides et en personne dans des établissements d'enseignement postsecondaire, tels que des collèges et des universités, dans des contextes divers. Elle s'appuie également sur des recherches portant spécifiquement sur les populations de nouveaux arrivants et le secteur de l'établissement dans le contexte canadien. Bien que les deux populations se recoupent en partie, il convient de noter que les circonstances, les caractéristiques spécifiques et les besoins des nouveaux arrivants sont extrêmement diversifiés. De plus, ils ne peuvent pas être directement comparés à ceux d'une cohorte générale d'étudiants de l'enseignement postsecondaire puisque plusieurs d'entre eux ne sont pas des nouveaux arrivants et ne rencontrent donc pas les mêmes défis et obstacles. En outre, Dziuban et collab. (2018) ont souligné les limites des études sur les résultats dans les environnements d'apprentissage mixtes, car les différentes techniques, approches et méthodes ne peuvent pas être facilement comparées. Par exemple, les cours en ligne, le courrier électronique, les travaux pratiques et les activités en petits groupes sont très différents et ne peuvent pas être évalués les uns par rapport aux autres ou par rapport à une salle de classe.

En outre, lors de l'étude des résultats d'apprentissage entre les cours en ligne et les cours en personne, certaines différences peuvent être liées au support en ligne ou aux caractéristiques des étudiants, ou encore à une combinaison de facteurs. Les futures recherches sur les résultats de l'apprentissage des étudiants dans le cadre de programmes en ligne, hybrides ou présentiels devraient prendre en compte une série d'aspects susceptibles de contribuer à l'expérience de l'étudiant. De même, les recherches futures devraient tenir compte de l'intersectionnalité entre les nouveaux arrivants et les instructeurs. Les recherches existantes indiquent que des caractéristiques telles que l'âge, le sexe, la personnalité, les contextes culturels et la culture numérique jouent un rôle dans la manière dont les étudiants s'engagent dans le contenu et dans la manière dont le contenu est développé et présenté par l'instructeur. Bien que certaines études présentent des données démographiques sur la cohorte d'étudiants, la recherche sur le secteur de l'établissement n'a pas examiné d'informations sur les caractéristiques démographiques spécifiques des étudiants nouveaux arrivants.

Références

- Alberta Association of Immigrant Serving Agencies (AAISA). (2021). *Capacity Building Through the COVID-19 Lens: Harnessing Innovation and Mobilizing Best Practices from the Pandemic*. Retrieved from <https://aaisa.ca/wp-content/uploads/2021/08/Employment-Infographic-Capacity-Building-through-the-COVID-19-Lens.pdf>
- Antia, S., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244–255.
- Association for Canadian Studies (ACS). (2021). *Finding solutions for the immigrant serving sector – Literature review/analysis*. https://acs-aec.ca/wp-content/uploads/2021/04/ACS_WES-Literature-Review-1.pdf
- Bailey, M., Ifenthaler, D., Gosper, M., & Kretzschmar, M. (2014). Factors influencing tertiary students' choice of study mode. In B. Hegarty, J. McDonald, & S.-K. Loke (Eds.), *Rhetoric and reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings ascilite Dunedin* (pp. 251–261). <https://ascilite.org/conferences/dunedin2014/files/fullpapers/211-Bailey.pdf>
- Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in COVID-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(6), 525–527.
- Barker, M. (2021). Social integration in social isolation: Newcomers' integration during the COVID-19 pandemic. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 33(2), 34–45. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/nha3.20313>
- Benton, M. (2019, June 20). *Digital Litter: The Downside of Using Technology to Help Refugees*. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/article/digital-litter-downside-using-technology-help-refugees>
- Block, L. S., Loewen, G., & Kroeger, S. (2006). Acknowledging and transforming disabling environments in higher education: AHEAD's role. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 117–123. doi: <http://www.ahead.org/jped>
- Bonner, E., & Reinders, H. (2018). Augmented and virtual reality in the language classroom: Practical ideas. *Teaching English with Technology*, 18(3), 33–53.
- Brokop, F. (2008). *Accessibility to E-Learning for Persons With Disabilities: Strategies, Guidelines, and Standards*. ECampusAlberta & NorQuest College. <https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/learning/Accessibility-to-E-Learning-for-Persons-With-Disabilities-Strategies,-Guidelines-and-Standards.pdf>
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2020). Experts speaking: Crucial teacher attributes

- for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48, 100772.
- Burgstahler, S. (2007). Accessibility training for distance learning personnel. *Access Technologists Higher Education Network (ATHEN) E-Journal*, 2. <http://athenpro.org/node/56>
- Burgstahler, S., & Moore, E. (2009). Making student services welcoming and accessible through accommodations and universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 155–174. <http://www.ahead.org/publications/jpe>
- Caidi, N., Komlodi, A., Abrao, A. L., & Martin-Hammond, A. (2014). Collectively figuring it out: Foreign-trained health professionals and labor market integration. *Library and Information Science Research Electronic Journal*, 24(2): 118–131. <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/>
- Campana, M. (2021). *A nuanced approach to digital literacy and skills in the immigrant and refugee-serving sector*. Knowledge Mobilization for Settlement (KM4S). <https://km4s.ca/2021/05/a-nuanced-approach-to-digital-literacy-and-skills-in-the-immigrant-and-refugee-serving-sector/>
- Canada, Parliament, House of Commons. Standing Committee on Citizenship and Immigration (2019). *Improving Settlement Services Across Canada*. 42nd Parl., 1st session. <https://www.ourcommons.ca/Content/Committee/421/CIMM/Reports/RP10577155/cimmrp26/cimmrp26-e.pdf>
- Carey, T., & Trick, D. (2013). *How online learning affects productivity, cost and quality in higher education: An environmental scan and review of the literature*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/How_Online_Learning_Affects_Productivity-ENG.pdf
- Chen, E. (2021). Supporting online learning in an unfamiliar language: Immigrant parents and remote schooling during COVID-19. *International Journal of Multicultural Education*, 23(3), 62-78.
- Cholera, R., Falusi, O. O., & Linton, J. M. (2020). Sheltering in place in a xenophobic climate: COVID-19 and children in immigrant families. *Pediatrics*, 146(1) 1–6. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1094>
- Claiborne, L., Morrell, J., Bandy, J., & Bruff, D. (2020). Teaching outside the classroom. Vanderbilt University Centre for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-outside-the-classroom/>
- Contact North Online Learning. (2019). *220 pockets of innovation in online learning*. Teach Online. https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/contact_north_i_contact_nord_220_pockets_of_innovation_in_online_learning_-_2019_0.pdf
- Cummings, J., Sturm, M., Lawrence, G., Avram, A., & McBride, R. (2021). *Teaching in COVID-19 Times: Challenges, innovations, solutions, and opportunities*. TESL Ontario Contact Magazine.

<http://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2021/03/Cummings-et-al.-2021-1.pdf>

- Dekker, R., Engbersen, G., Klaver, J., & Vonk, H. (2018). Smart refugees: How Syrian asylum migrants use social media information in migration decision-making. *Social Media + Society*, 1-11.
- Dennler, K. (2022). Making rural immigration work: Settlement services in small and rural communities. *The Conference Board of Canada*. <https://www.conferenceboard.ca/product/making-rural-immigration-work-settlement-services-in-small-and-rural-communities-2/>
- Dumford, A., & Miller, A. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452–465.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3) 1–16.
- Ellis, R. (2006). Individual differences in second language learning. In A. Davis & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*. Blackwell.
- Elsageyer, N. (2020). *Learning styles of online students in a distance LINC program*. Dissertation, University of Ottawa. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/40194/3/Elsageyer_Nasren_2020_thesis.pdf
- Englander, K., & Russell, B. (2021). *Pedagogical lessons for remote/blended online classrooms*. Teachers of English as a Second Language Association of Ontario (TESL). <http://contact.teslontario.org/pedagogical-lessons-for-remote-blended-online-classrooms/>
- Evra, R., & Mongrain, E. (2020). *Mental health status of Canadian immigrants during the COVID-19 pandemic*. StatCan COVID-19: Data to Insights for a Better Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/45-28-0001/2020001/article/00050-eng.pdf?st=VcLE9Jng>
- Farmer, H. (2020). *6 models for blended synchronous and asynchronous online course delivery*. Educause Review. <https://er.educause.edu/blogs/2020/8/6-models-for-blended-synchronous-and-asynchronous-online-course-delivery>
- Ghaliya & Jabbar, Jasiya, Tawafak, Ragad & Alfarsi. (2021). Innovative Smart Phone Learning System for Graphical Systems within COVID-19 Pandemic. *Contemporary Educational Technology*. 13. 1-13. 10.30935/cedtech/10879.
- Gray, C. M. K. (2019). Using profiles of human and social capital to understand adult immigrants' education needs: A latent class approach. *Adult Education Quarterly*, 69(1) 3–23.
- Griffiths, C., & Inceçay, G. (2016). Styles and style-stretching: How are they related to successful learning? *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 599–613.

- Heah, J. P. (2019). *Correlation between learning style and language learning strategy and motivation in ESL classrooms*. Dissertation, UTAR. <http://eprints.utar.edu.my/3501/>
- Hick, P. (2016, December 29). *The Pros And Cons Of Using Virtual Reality In The Classroom*. eLearning Industry. <https://elearningindustry.com/pros-cons-using-virtual-reality-in-the-classroom>
- IRCC. (2017). *Evaluation of the Settlement Program*. <https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/english/evaluation/e2-2016-settlement-en.pdf>
- IRCC. (2021). *Settlement outcomes highlights report. Summary findings from IRCC's first settlement outcomes report 2021*. <https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/english/corporate/publications-manuals/settlement-outcomes-highlights-report-2021.pdf>
- ISS of BC. (2020). *Digital literacy support package: Overview, best practices and guidance for delivering training*. Ministry of Jobs, Economic Development and Competitiveness. <https://digital-literacy.issbc.org/wp-content/uploads/2020/09/Digital-Literacy-Support-Package-Overview-and-Best-Practices.pdf>
- Johnson, G. M. (2015). On-campus and fully-online university students: Comparing demographics, digital technology use and learning characteristics. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12, 11–51.
- Joosten, T., Weber, N., Baker, M. Schletzbaum, A., & McGuire, A. (2021). *Planning for a blended future: A research-driven guide for educators*. Every Learner Everywhere Network. www.everylearnereverywhere.org/resources/
- Karthigeyan, K., & Nirmala, K. (2013). Learning style preference of English language learners. *Educationia Confab*, 2(1), 134–140.
- Kent, C., Laslo, E., & Rafaeli, S. (2016). Interactivity in online discussions and learning outcomes. *Computer Education*, 97, 116– 128.
- Keun, N. (2021). *It's a system meant to help newcomers to Canada learn English. But critics say it prioritizes testing – at students' expense*. The Star. <https://www.thestar.com/news/canada/2021/08/05/its-a-system-meant-to-help-newcomers-to-canada-learn-english-but-critics-say-it-prioritizes-testing-at-students-expense.html>
- Khoir, S. (2016). *An information behaviour perspective into Asian immigrants' settlement in urban South Australia: Investigating their everyday life information seeking and the value of public library services*. [Doctoral dissertation, University of South Australia]. https://ap01a.alma.exlibrisgroup.com/view/delivery/61USOUTH AUS_INST/12145033070001831
- Lam, M. (2019). Language education for newcomers in rural Canada: Needs, opportunities, and innovations. *The Journal of Rural and Community Development*, 14(1), 77–97.

- Lam, Y. (2000). Technophilia v. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), 389–420.
- Lang, H. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities for the new millennium. *Journal of Deaf Education and Deaf Studies*, 7(4), 267–280.
- Larsen, C., Walsh, C., Almond, N., & Myers, C. (2017). The ‘real value’ of field trips in the early weeks of higher education: The student perspective. *Educational Studies*, 43(1), 110–121.
- Lee, C., Yeung, A. S., & Ip, T. (2016). Use of computer technology for English language learning: Do learning styles, gender, and age matter? *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1035–1051.
- Li, Nai & Gill Kirkup. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computer and Education*, 48(2), 301–317.
- Liu, J., Ekmekcioglu, C., & Campana, M. (2021). *From silos to solutions: Toward sustainable and equitable hybrid service delivery in the immigrant & refugee-serving sector in Canada*. AMSSA. <https://www.amssa.org/wp-content/uploads/2021/10/EN-Settlement-Sector-Technology-Task-Group-final-report-and-recommendations.pdf>
- Long, G. L., Vignare, K., Rappold, R. P., & Mallory, J. (2007). Access to communication for deaf, hard-of-hearing and ESL students in blended learning courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(3).
- Long, G., & Beil, D. (2005). The importance of direct communication during continuing education workshops for deaf and hard-of-hearing professionals. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 5–11.
- Marshak, L., Van Wieren, T., Ferrell, D. R., Swiss, L., & Dugan, C. (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22, 151–165. <http://www.ahead.org/publications/jped>
- Martin, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Budhrani, K. (2017). Systematic review of two decades (1995 to 2014) of research on synchronous online learning. *American Journal of Distance Education*, 31(1), 3–19.
- McBride, R. (2018). *Learning technology innovation leadership: Course evaluation & lessons for the settlement training sector*. LearnIT2teach. New Language Solutions. https://km4s.ca/wp-content/uploads/LTIL_Participant_Program_Evaluation_2018_WEB.pdf
- McKimm, J., Jollie, C., & Cantillon, P. (2003). Web based learning. *BMJ*, 326, 870 doi:10.1136/bmj.326.7394.870
- Monteiro, S., Pillai, N., & Kianpour, M. (2023). *Online Communications and Service Delivery in Canada’s Settlement Sector: The State of Affairs*. (Working Paper No. 2023/01) https://www.torontomu.ca/content/dam/centre-for-immigration-and-settlement/tmcis/publications/workingpapers/2023-01-WP-Monteiro-et-al.pdf?utm_source=E-newsletter+List&utm_campaign=e14ac7d088-

- Morris, M., & Venkatesh, V. (2000). Age differences in technology adoption decision: Implications for a changing workforce. *Personnel Psychology*, 53, 375-403.
- Morris, M., Venkatesh, V., & Ackerman, P. (2005). Gender and age differences in employee decisions about new technology: An extension to the theory of planned behavior. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 52(1), 69-84.
- Mukhopadhyay S., Booth, A. L., Calkins, S. M., Doxtader, E. E., Fine, S. W., Gardner, J. M., Gonzalez, R. S., Mirza, K. M., & Jiang, X. S. (2020). Leveraging technology for remote learning in the era of COVID-19 and social distancing. *Archives of Pathology Laboratory Medicine*, 144(0) 1027-1036.
- Mulder, M., Marvin, R., Cornejo, C., Sleiman-Long, Z. (2018). *Determinants of social capital and differential success: Building a better life*. NorQuest College. <https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/research-innovation/research/projects/better-life/Better-a-Better-Life-Final-Report.pdf>
- Myhill, W. N., Samant, D., & Klein, D. (2007). Distance education initiatives and their early 21st century role in the lives of people with disabilities. In Bailey, E. P. *Focus on distance education developments*. Nova Science Publishers.
- Nematipour, M. (2012). A study of Iranian EFL learners' autonomy level and its relationship with learning style. *English Linguistics Research*, 1(1), 126-136.
- NorQuest College. (2020). *Moving LINC online: Assessing the impact of emergency remote teaching (ERT) during the COVID-19 pandemic*. Retrieved from http://p2pcanada.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/2021/06/23-8_Lisa-Rochman-Anna-Janik-Kelly-Christine-Woods-and-Tara-Penner.pdf
- NorQuest College. (2021). *Challenges and impacts of emergency remote teaching (ERT) of LINC classes during the COVID-19 pandemic: A survey of learners and educators at SPOs and PSIs in Western Canada*. <https://drive.google.com/file/d/18ryLhe27DH7FxOumS9XS9F4kkrGN-zkT/view>
- North York Community House. (2018). *The language barrier and its effects on adult newcomers. A project of the leadership and civic engagement training 2018 cohort*. <https://static1.squarespace.com/static/54590446e4b06d8951dd9e4e/t/5c33d4f240ec9a2981cdaaa5/1546900724912/THE+LANGUAGE+BARRIER+AND+ITS+EFFECTS+ON+ADULT+NEWCOMERS.pdf>
- North York Community House. (2020). *COVID & Canada's settlement sector: Survey results*. Department of Imaginary Affairs. <https://static1.squarespace.com/static/54590446e4b06d8951dd9e4e/t/5eb03a6eaf81e53bebe9566e/1%20588607600602/COVID+%26+Canadas+Settlement+Sector+-+Survey+results+-+May+2020.pdf>

- Potkonjaka, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mittila, P., Guetl, C., Petrovic, V., & Jovanovic, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology and engineering: A review. *Computers & Education*, 95, 309-327.
- Rayes, W., Martin-Hammond, A., Komlodi, A., Caidi, N., & Sundin, N. (2016). An informed transition? International medical graduates settling in the United States and Canada. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 53(1), 1-7. <https://doi.org/10.1002/>
- Reinders, H., Lakarnchua, O., & Pegrum, M. (2015). A trade-off in learning: Mobile augmented reality for language learning. In M. Thomas & H. Reinders (Eds.), *Contemporary task-based language teaching in Asia*. Bloomsbury.
- Roddy, C., Amiet, D. L., Chung, J., Holt, C., Shaw, L., McKenzie, S., Garivaldis, F., Lodge, J. M., & Mundy, M. E. (2017). Applying best practices online: Learning, teaching, and support to intensive online environments: An integrative review. *Frontiers in Education*, 2, 59. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2017.00059/full>
- Rural Ontario Institute. (2017). *Measuring rural community vitality: Newcomer engagement and social capital in rural communities*. <https://www.ruralontarioinstitute.ca/uploads/userfiles/files/Newcomer%20Engagement%20and%20Social%20Capital%20in%20Rural%20Communities%20-Summary%20Report.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Seifer, A. (2016). *What do we mean when we say 'digital equity' and 'digital inclusion'?* Benton Foundation. <https://www.benton.org/blog/what-do-we-mean-when-we-say-digital-equity-and-digital-inclusion>.
- Shields, J. (2021). *Will settlement agencies in Canada survive the pandemic?* Open Democracy. <https://www.opendemocracy.net/en/pandemic-border/will-settlement-agencies-canada-survive-pandemic/>
- Shuva, N. Z. (2020). *Information, employment, and settlement of immigrants: Exploring the role of information behaviour in the settlement of Bangladesh immigrants in Canada*. [Doctoral dissertation], University of Western Ontario. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6877>
- Shuva, N. Z. (2021). Internet, social media, and settlement: A study on Bangladeshi immigrants in Canada. *The Canadian Journal of Information and Library Science*, 43(3), 291-315.
- Stevens, G. J., Bienz, T., Wali, N., Condie, J., & Schismenos, S. (2021). Online education is the new normal: But is face-to-face better? *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 278-297.
- Stone, E., Rae-Evans, R., & Maye, K. (2020). *Supporting digital inclusion of adults with low English language skills. A practice report by Good Things Foundation*. Carnegie UK Trust. https://d1ssu070pg2v9i.cloudfront.net/pex/carnegie_uk_trust/2020/06/11/122825/supporting_digital_inclusion_of_adults_with_low_english_language_skills_2020.pdf

- Sturm, M., McBride, R., & Edgar, J. (2018). *LearnIT2teach 2016-2017 LINC program impact evaluation report*. New Language Solutions.
https://learnit2teach.ca/wpnew/reports/LIT2T_Survey_Report_Fall_2018_WEB.pdf
- Takeuchi, T., Duszkievicz, A. J., Sonneborn, A., Spooner, P. A., Yamasaki, M., Watanabe, M., Smith, C. C., Fernandez, G., Deisseroth, K., Greene, R. W., & Morris, R. G. M. (2016). Locus coeruleus and dopaminergic consolidation of everyday memory. *Nature*, 537, 357–362.
- Teach Online Ca. (2020, June 17). *How Augmented Reality is Transforming Online Learning During the COVID-19 Pandemic*.
<https://teachonline.ca/tools-trends/how-augmented-reality-transforming-online-learning-during-covid-19-pandemic>
- Thurmond, V., & Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of the literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(1) 9–26.
- Traxler, J. (2018). Distance learning: Predictions and possibilities. *Education & Sciences*, 8(1), 35.
- Tyyskä, V., Blower, J., DeBoer, S., Kawai, S., & Walcott, A. (2017). *The Syrian refugee crisis in Canadian media (RCIS Working Paper)*. Ryerson Centre for Immigration and Settlement, 2017/3.
https://www.ryerson.ca/content/dam/centre-for-immigration-and-settlement/RCIS/publications/workingpapers/2017_3_Tyysk%C3%A4_Vap pu Blower Jenna DeBoer Samantha Kawai Shunya Walcott Ashley The Syrian Refugee Crisis in Canadian Media.pdf
- Ubell, R. (2000). Engineers turn to e-learning. *IEEE Spectrum*, 37(10), 59–63.
- Van Deursen, A., & van Dijk, J. (2016). Modeling traditional literacy, internet skills and internet usage: An empirical study. *Interacting with Computers*, 28(1) 13–26.
- Varshney L., & Socher, R. (2020). *COVID-19 growth rate decreases with social capital*. MedRxiv.
<https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.04.23.20077321v1>
- Watson, J., & Ryan, J. (2006). *Keeping pace with K-12 online learning*. Evergreen Consulting Associates.
<http://www.nacol.org/docs/Keeping%20Pace%20with%20K-12%20Online%20Learning%202006.pdf>
- Wong, A. S. Y., & Kohler, J. C. (2020). Social capital and public health: Responding to the COVID-19 pandemic. *Globalization and Health*, 16, 1–4.
<https://globalizationandhealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12992-020-00615-x.pdf>
- Zacharis, Nick. (2010). The Impact of Learning Styles on Student Achievement in a Web-Based Versus an Equivalent Face-to-Face course. *College Student Journal*, 44(3), 591-597.

