



HAL
open science

Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes

Annie Jézégou

► To cite this version:

Annie Jézégou. Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2011, 24, pp.79-99. edutice-00623168

HAL Id: edutice-00623168

<https://edutice.hal.science/edutice-00623168>

Submitted on 3 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes

Annie JEZEGOU¹⁰

Résumé : Cet article présente une recherche empirique sur les stratégies d'autorégulation environnementale mises en œuvre par des étudiants adultes en formation à distance. Le principal objectif de cette recherche était d'identifier et de décrire leurs comportements autorégulés ou la manière dont ils géraient les composantes de leur environnement d'apprentissage ; c'est-à-dire les composantes spatio-temporelles, pédagogiques et celles liées à la communication éducative. Les résultats de cette recherche ont montré l'influence exercée par deux besoins spécifiques des étudiants sur leurs comportements d'autorégulation environnementale. De tels comportements permettaient, selon eux, de favoriser la réussite de leurs apprentissages à distance.

Mots-clés : formation à distance, ouverture, autorégulation environnementale, besoin d'hétérostructuration, besoin d'affiliation

To train oneself at distance: a study on environmental self-regulation strategies of adult students

Abstract: This article presents an empirical research on the environmental self-regulation strategies of adult students in distance education.

¹⁰ Annie Jézégou travaille depuis près de 15 ans sur les thèmes de la formation à distance et de l'autodirection des apprenants. Elle est chercheuse en sciences de l'éducation au Centre de recherches éducation et formation (CREF EA 1589) de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense tout en exerçant à l'École supérieure des Mines de Nantes (4, rue Alfred Kastler 44 307 Nantes – 02 51 85 86 17 – annie.jezegou@ermn.fr)

The main goal of this research was to identify and describe the way in which they managed the various components of their distance learning environment; that is to say, the spatiotemporal and pedagogical components and those of educational communication. The results of this research showed the specific role-played by two personal needs in their self-regulated environmental behaviours. In their view, such behaviours enabled to support the success of their distance learning.

Keywords: distance education, openness, environmental self-regulation, need of heterostructure, need of affiliation

Formarse a distancia : un vistazo a las estrategias de regulación de entorno de estudiantes adultos

Resumen : Este artículo presenta una investigación empírica sobre las estrategias de autorregulación de entorno (*environmental self-regulation*) llevadas a cabo por estudiantes adultos en formación a distancia. El objetivo principal de esta investigación fue identificar y describir sus comportamientos autorregulados o la manera con la cual manejaban los componentes de su entorno de aprendizaje, es decir, los elementos espaciotemporales, pedagógicos y aquellos ligados a la comunicación educativa. Los resultados de esta investigación mostraron la influencia ejercida por dos necesidades específicas de los estudiantes sobre sus comportamientos de autorregulación de entorno. Tales comportamientos permitirían, según ellos, favorecer el éxito de su aprendizaje a distancia.

Palabras claves : formación a distancia, apertura, autorregulación de entorno (*environmental self-regulation*), necesidad de hetero-estructuración, necesidad de afiliación

Introduction

Se former à distance n'est pas une entreprise évidente et cela à tous les âges de la vie. Davantage que dans toute autre modalité de formation, elle suppose de la part de l'apprenant un engagement cognitif important. En effet, il doit être suffisamment motivé pour persévérer dans une formation soumise à un éclatement spatio-temporel qui génère souvent un sentiment d'isolement (Sauvé et *al*, 2007 ; Racette, 2009). Il doit également mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation assez efficaces pour réussir ses apprentissages à distance (Jézégou, 2008). D'une manière générale, le rôle joué par ces stratégies dans la réussite des apprentissages a largement été démontré par la recherche (Pintrich, 2000 ; Boekaerts et *al*, 2000 ; Zimmerman, 2000 ; Pape, Zimmerman, Pajares, 2005 ; Schunk et Zimmerman, 2007). Toutefois, les travaux, essentiellement d'origine anglophone nord américaine, se sont particulièrement centrés sur le public spécifique des jeunes en formation initiale, cela principalement dans des situations en présentiel. De plus, ils ont surtout étudié les deux formes d'autorégulation que sont l'autorégulation des affects, des émotions, de la motivation des élèves (autorégulation interne) et l'autorégulation de leurs comportements d'apprentissage (autorégulation comportementale). A ce jour, il existe peu de travaux sur la troisième forme d'autorégulation : celle de l'autorégulation environnementale.

La recherche empirique à l'origine de cet article contribue à défricher cette forme encore peu explorée de l'autorégulation. De surcroît, elle s'intéresse à un public spécifique et au regard d'un contexte particulier : celui d'étudiants adultes se formant à distance pour préparer l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

La première partie de l'article livre les principales clés théoriques de l'autorégulation environnementale. La seconde décrit tout d'abord le dispositif de formation à distance concerné par ce travail ; elle apporte ensuite quelques éléments sur les étudiants adultes qui ont participé à la recherche ; elle présente, pour finir, la méthode d'analyse des données issues des entretiens menés auprès de ces étudiants. La troisième partie livre une synthèse des principaux résultats issus de cette analyse tout en les formalisant. Enfin, l'article se termine par un double questionnement qui ouvre de nouvelles perspectives de recherche.

1. L'autorégulation environnementale : principales clés théoriques

L'autorégulation en formation renvoie au contrôle conscient et délibéré que nous exerçons sur nos propres démarches cognitives, c'est-à-dire à la manière dont nous anticipons et nous élaborons des stratégies, les évaluons et les ajustons en fonction des résultats obtenus afin de mener à bien nos apprentissages (Pintrich, 2000 ; Boekaerts et *al*, 2000). L'autorégulation environnementale en constitue une forme spécifique (Zimmerman, 2002). Elle porte sur les stratégies que nous mettons en place afin de disposer d'un environnement éducatif optimal pour la réussite de nos apprentissages. Ces stratégies ne sont pas directement observables. Elles se manifestent à travers nos comportements autorégulés dans la gestion des différentes composantes de l'environnement éducatif (Viau, 1997 ; Zimmerman, 2002 ; Jézégou, 2005). Voyons maintenant les principales clés théoriques qui permettent de mieux saisir cette forme spécifique d'autorégulation.

1.1. Une forme spécifique d'autorégulation

La recherche sur l'autorégulation en formation s'inscrit dans le paradigme sociocognitif issu des travaux de Bandura (1986). Ce paradigme défend la position selon laquelle nos comportements ne relèvent pas exclusivement de déterminants environnementaux comme le stipulent l'approche behavioriste et le courant déterministe de la sociologie. Ils ne dépendent pas uniquement de déterminants internes ou personnels comme l'affirment par exemple la psychanalyse ou le courant dispositionnaliste de la psychologie.

Selon le paradigme sociocognitif, nos comportements s'inscrivent dans un système de causalités réciproques entre trois séries de déterminants :

- des déterminants personnels (**P**) tels que nos besoins, notre histoire de vie, nos connaissances et compétences, notre rapport aux autres et aux objets, les perceptions que nous avons de nous-mêmes, de nos actions et de notre environnement, etc.

– des déterminants environnementaux (E) : ils renvoient aux contextes dans lesquels nous évoluons, aux situations vécues ou encore aux circonstances rencontrées.

– des déterminants comportementaux (C) : ces déterminants portent notamment sur nos conduites antérieures et sur nos schèmes d'action.

L'interaction entre ces trois séries de déterminants est soumise au déterminisme réciproque :

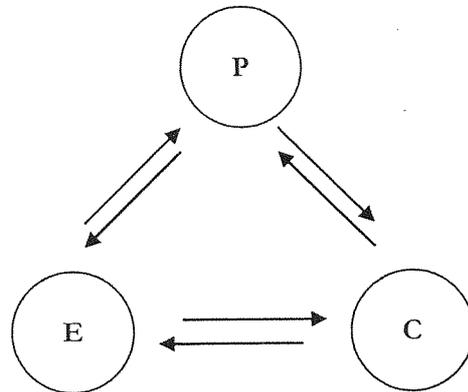


Figure 1. *Le modèle du déterminisme réciproque (Bandura, 1986)*

Ainsi ces trois séries de déterminants sont en interaction continue dans des importances variables et contingentes à des circonstances, des activités et des temporalités données. De plus, ces déterminants n'interviennent pas toujours avec la même force et ils ne sont pas obligatoirement impliqués en même temps. En revanche, l'évolution ou la modification de l'un d'entre eux entraîne une modification du système d'interactions. Par conséquent, ce système peut changer selon les circonstances et varie d'un individu à l'autre.

L'autorégulation s'inscrit dans ce déterminisme réciproque. Comme nous l'avons déjà souligné, elle renvoie au contrôle conscient et délibéré que nous exerçons sur nos propres démarches cognitives, c'est-à-dire à la manière dont nous anticipons et nous élaborons des stratégies, les évaluons et les ajustons en fonction des résultats obtenus afin de mener à bien nos apprentissages (Pintrich, 2000 ; Boekaerts et *al*, 2000). Zim-

merman (2002) décline cette autorégulation en trois formes spécifiques : interne (1), comportementale (2) et environnementale (3). Il les positionne de la manière suivante :

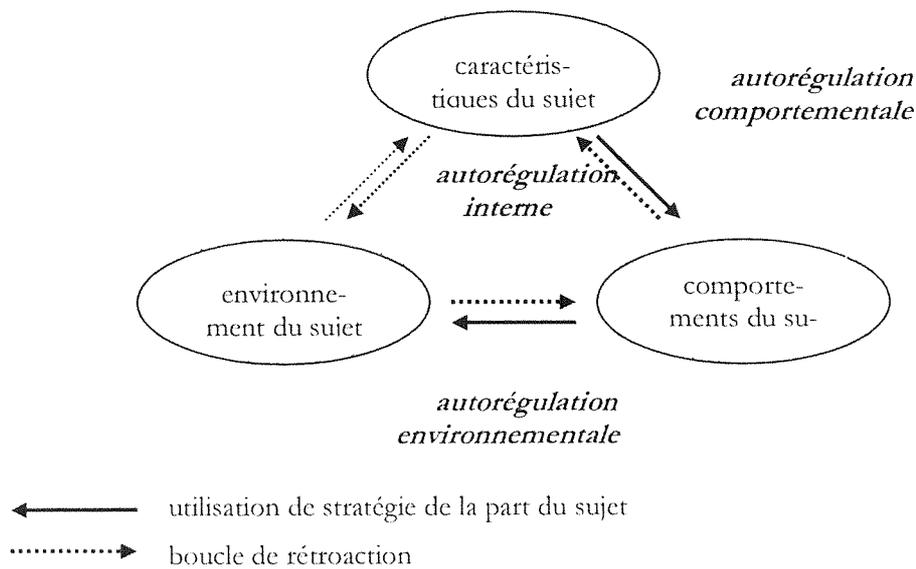


Figure 2. Les trois formes triadiques de l'autorégulation (Zimmerman, 2002).

Selon Zimmerman (2002), l'autorégulation interne consiste à exercer un contrôle sur nos états affectifs et cognitifs. Elle se joue dans les interactions existantes entre nos caractéristiques internes, nos comportements et notre environnement. L'autorégulation comportementale se joue également dans cette triade mais concerne plus spécifiquement les processus stratégiques d'auto-observation et d'ajustement stratégique de nos comportements. C'est pourquoi Zimmerman la situe sur l'axe « caractéristiques - comportements ». Enfin, l'autorégulation environnementale est également soumise au déterminisme réciproque. Toutefois, elle concerne plus particulièrement les stratégies que nous mettons en œuvre pour contrôler notre environnement et se situe plus spécifiquement sur l'axe « comportements - environnement ».

1.2. Les comportements autorégulés de gestion des composantes de l'environnement

Selon le paradigme sociocognitif (Bandura, 1999), l'environnement peut, selon les cas, être imposé, choisi ou construit.

L'environnement « imposé » recouvre des contextes, des situations ou des circonstances qui nous laissent peu ou aucune prise. Il peut s'agir du déroulement d'un examen académique, d'une grève des transports, d'un événement climatique ou géologique, etc. Nous ne pouvons pas exercer un contrôle sur les conditions physiques et sociostructurelles de l'environnement qui nous est imposé. Nous n'avons souvent pas d'autre choix que de nous ajuster à ces conditions. Cependant, comme le précise Bandura (1999), nous disposons toujours d'une marge de manœuvre par rapport à la manière dont nous interprétons ces conditions et y réagissons.

L'environnement « choisi » découle, quant à lui, de la décision que nous prenons face à plusieurs options possibles comme choisir un métier ou une formation, nous spécialiser dans un domaine, prendre un emploi plutôt qu'un autre, déterminer un lieu de vacances, etc. Ces processus de sélection et de décision contribuent à des formes d'environnement « choisi ».

Enfin, nous participons inévitablement à la construction d'environnements sociaux grâce à des efforts en tous genres, par exemples, en participant à la vie d'une entreprise, en contribuant à une équipe sportive, en nous engageant et en nous impliquant dans une association, etc. Bandura (1999) insiste ici sur le fait que nous ne sommes pas uniquement situés dans un environnement ou un espace social mais que nous participons également à la construction de ce dernier. C'est pourquoi il le qualifie d'environnement « construit ».

En spécifiant ces trois formes d'environnement, le paradigme sociocognitif affirme le principe selon lequel nous ne faisons pas que subir nos environnements. Nous pouvons y réagir, mais aussi les choisir, les construire, les faire évoluer ou les modifier. C'est ce que Bandura (2006) nomme notre agentivité ou notre capacité à intervenir sur les autres, sur les systèmes d'actions collectives ou encore sur l'espace social et écolo-

gique. Grâce à cette agentivité, les stratégies d'autorégulation environnementale que nous mettons alors en œuvre nous modifient à leur tour au plan personnel. Ces stratégies ne sont pas directement observables : elles se manifestent à travers nos comportements autorégulés dans la gestion des composantes de notre environnement.

Dans le contexte spécifique de la formation, elles renvoient, selon Zimmerman (2002), à la manière dont l'apprenant gère les trois composantes environnementales que sont le temps (1), le lieu pour apprendre (2) et les ressources humaines (3). Pour notre part, nous estimons que « limiter l'étude de ces comportements d'autorégulation environnementale uniquement à la gestion de ces trois composantes ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des comportements manifestés par l'apprenant dans l'organisation de son environnement éducatif que ce dernier soit, entièrement ou partiellement imposé, choisi ou créé par lui-même » (Jézégou, 2005, p. 156). Aussi, nous avons décidé d'élargir l'étude des comportements autorégulés des étudiants adultes sollicités pour cette recherche à l'ensemble des composantes de la grille Géode¹¹ (Jézégou, 2010).

Géode propose 14 composantes présentes, selon nous, dans tout environnement éducatif soumis à un éclatement spatio-temporel. Ces composantes sont réparties en trois grandes catégories : spatio-temporelles, pédagogiques et celles liées à la communication éducative médiatisée :

Les trois catégories	Composantes associées
composantes spatio-temporelles	accès, lieu, temps, rythme
composantes pédagogiques	objectifs, cheminement, séquence, méthodes, format, contenus, évaluation
composantes de la communication éducative médiatisée	supports d'apprentissage, outils de communication, ressources humaines

Tableau 1. *Les trois catégories de composantes Géode* (Jézégou, 2010, p. 89)

¹¹ Géode : Grille d'évaluation de l'ouverture d'un environnement éducatif.

La finalité de la recherche empirique à l'origine de cet article était d'identifier et de décrire la manière dont des étudiants adultes inscrits en formation à distance géraient chacune de ces 14 composantes. Par conséquent, elles visaient à étudier les comportements d'autorégulation environnementale manifestés ici par ces étudiants.

2. Le dispositif de formation continue diplômante à distance du Gem

Dans cette recherche, l'environnement éducatif institué est un dispositif de formation continue diplômante à distance du Groupe des écoles des Mines¹². Trois écoles de ce groupe sont chargées de la mise en œuvre de ce dispositif, c'est-à-dire l'école des Mines d'Albi, celle d'Ales et celle de Douai. Le public de ce dispositif est celui d'adultes en reprise d'études et visant un niveau supérieur de qualification en tant qu'ingénieur. Nous proposons tout d'abord de décrire l'architecture globale du dispositif avant de préciser son degré d'ouverture ou de liberté de choix ouvert aux étudiants. Nous préciserons également ici le degré d'ouverture de chacune des trois modalités de formation en œuvre dans ce dispositif.

2.1. La présentation générale du dispositif

Le dispositif lié à cette recherche s'inscrit dans un cursus de formation continue diplômante. Ce cursus se décline en trois grandes périodes : une année de formation à distance réalisée en commun par les trois écoles et compatible avec une activité professionnelle (1), une année de formation en présentiel à temps plein dans l'école choisie par le candidat (2), un stage de six mois en entreprise également qualifié de projet de fin d'études (3).

¹² Le Groupe des écoles des Mines (GEM) est constitué de sept établissements français d'enseignement supérieur spécialisés dans la formation d'ingénieurs et de doctorants dans les domaines des sciences de la vie et de la matière, chaque établissement comportant plusieurs laboratoires de recherches.

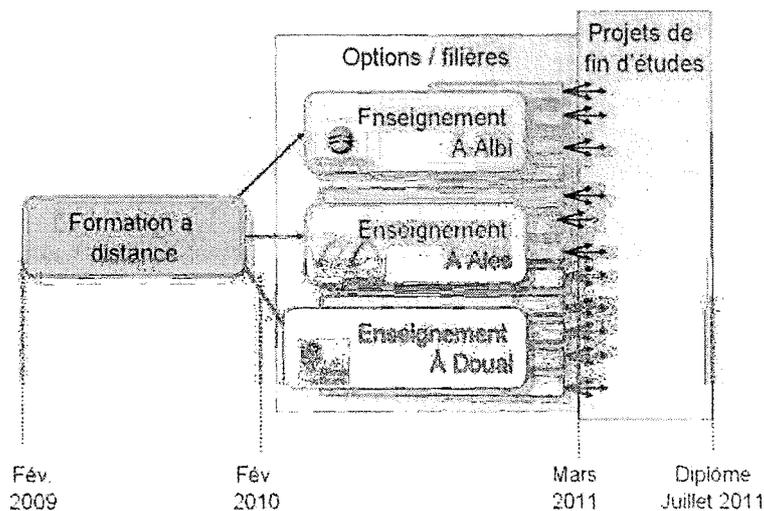


Figure 3. Les trois périodes du cursus de formation continue diplômante

Le dispositif de formation à distance¹³ intègre trois modalités de formation : des regroupements en présentiel (1), des travaux dirigés synchrones à distance (2) et de l'autoformation assistée (3). Les regroupements généraux et locaux¹⁴ en présentiel totalisent 11 % du volume global horaire¹⁵ de la période de formation à distance. Les travaux dirigés synchrones à distance constituent la deuxième modalité de formation du dispositif. Ils se réalisent via un outil de conférence web intégré à la plateforme pédagogique du dispositif. L'outil comprend un tableau blanc partagé, un chat et des possibilités de communication orale par casque-micro. Chaque semaine est rythmée par deux séances de travaux dirigés synchrones à distance. Les étudiants ont rendez-vous, à des jours et créneaux horaires définis à l'avance, pour suivre ces travaux dirigés. Ils se

¹³ 1^{re} période du cursus

¹⁴ Trois regroupements généraux d'une semaine : en lancement de la formation, puis en fin de semestre (six mois plus tard) et enfin en clôture. Plusieurs regroupements « locaux » de 1,5 jour dans chacune des trois écoles. Un centre de regroupement local existe à Rabat pour les étudiants d'Afrique du Nord et dans les consulats de France pour les étudiants d'Afrique subsaharienne.

¹⁵ Selon l'estimation faite par les responsables pédagogiques du dispositif.

déroulent pendant 2h30 en soirée et en petits groupes de 12 à 13 personnes. Ils sont animés par des enseignants du module étudié. Ils constituent 12 % du volume global horaire de la période de formation à distance. La troisième modalité dite « d'autoformation assistée » par l'équipe pédagogique du dispositif représente 77 % du volume global horaire de la période de formation à distance. Ici, les étudiants apprennent en autonomie, à partir des supports mis à leur disposition dans la plateforme pédagogique par chaque responsable de module de formation. Les étudiants peuvent également participer, via cette plateforme, à un forum de discussions et cela pour chaque module.

2.2. Le degré d'ouverture du dispositif et de ces trois modalités d'apprentissage

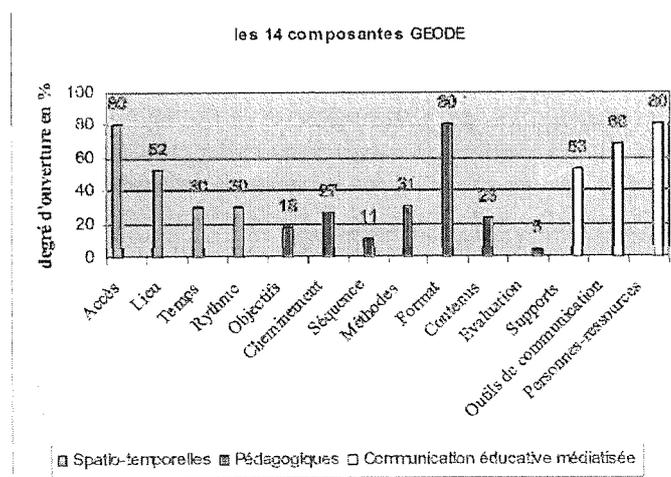
Les résultats issus de la mise en œuvre du protocole d'évaluation Géode (Jézégou, 2010) montrent que ce dispositif présente un degré d'ouverture de 48 %, ce qui le situe dans la catégorie des environnements éducatifs « moyennement ouverts - » selon la classification proposée par cet auteur¹⁶. Ce résultat doit toutefois être affiné. En effet, il est calculé en prenant en compte les proportions de volume horaire de chacune des trois modalités de formation de ce dispositif. Le poids, ici, de la situation d'autoformation assistée, soit 77 % du volume horaire global, a une influence significative sur ce résultat. Le tableau ci-dessous précise le degré d'ouverture de chacune de ces trois modalités indépendamment les unes des autres :

	Modalité 1 : regroupements	Modalité 2 : TD synchrones à distance	Modalité 3 : autoformation assistée
Degré d'ouverture	13 %	25 %	46 %
Classification	peu ouverte	peu ouverte	moyennement ouverte -

¹⁶ Cette classification comporte 10 niveaux, allant de « fermé » à « hautement ouvert + » en passant par « peu ouvert - », « peu ouvert », « peu ouvert + », « moyennement ouvert - », « moyennement ouvert », « moyennement ouvert + », « hautement ouvert - », « hautement ouvert ».

Tableau 2. Degré d'ouverture et catégorisation de chacune des trois modalités d'apprentissage du dispositif d'après le protocole d'évaluation et la classification Géode (Jézégou, 2010)

Les deux modalités que sont les regroupements et les travaux dirigés synchrones à distance offrent peu de libertés de choix aux étudiants quant aux conditions associées aux composantes spatio-temporelles, pédagogiques et à celles de la communication éducative médiatisée. Par conséquent, ces deux modalités d'apprentissage sont fortement hétérostructurées, c'est-à-dire imposées aux étudiants et sous le contrôle de l'équipe pédagogique. La troisième modalité — l'autoformation assistée — ouvre davantage de libertés de choix aux étudiants en raison du degré d'ouverture relativement élevé des quatre composantes que sont l'accès à la plateforme pédagogique, le format¹⁷, les outils de communication et les personnes-ressources :



Graphique 1. Le degré d'ouverture des 14 composantes Géode de la modalité d'autoformation assistée

¹⁷ Format : étudier seul, à deux ou à plusieurs

Toutefois, au regard de l'ensemble de ces résultats, il apparaît que ce dispositif de formation à distance correspond, dans une certaine mesure, à un environnement « imposé ». Les étudiants ne disposent pas vraiment de marge de liberté et d'action pour structurer eux-mêmes leurs situations d'apprentissage. La question qui se pose alors est la suivante : comment les étudiants ayant participé à cette recherche empirique se sont-ils comportés pour gérer les conditions associées à l'ensemble des composantes de ce dispositif ?

3. Le déroulement et les principaux résultats de la recherche empirique

Avant de présenter les principaux résultats de cette recherche empirique, nous proposons tout d'abord d'apporter quelques informations sur les étudiants adultes ayant participé à ce travail et de préciser ensuite la méthodologie de recueil et d'analyse des données.

3.1. Les participants et la méthodologie de recherche

Les 12 étudiants ayant participé à cette recherche lors d'entretiens individuels appartenaient à la promotion 2009 - 2011. Cette promotion comportait 37 inscrits dont 14 vivants en Afrique du Nord et quatre en Afrique subsaharienne. Leur cursus avait démarré en février 2009 par le regroupement général de lancement de la formation à l'école des Mines d'Albi. Ce groupe de 12 étudiants interviewés s'est constitué de façon aléatoire sur la base du volontariat. Toutefois, nous avons écarté quelques étudiants étrangers également volontaires pour un entretien, cela afin d'éviter les biais liés aux différences culturelles entre les personnes interviewées. Parmi ces 12 étudiants, on comptait deux femmes entre 31 et 35 ans, exerçant parallèlement à la formation une activité professionnelle. Deux hommes étaient sans emploi dont un de plus de 45 ans. Trois hommes avaient moins de 30 ans et cinq entre 31 et 40 ans. Seules deux personnes avaient repris des études diplômantes à l'âge adulte depuis la fin de leur cursus de formation initiale. Tous étaient acculturés aux technologies de l'information et de la communication, et les utilisaient au quotidien, soit pour un usage personnel (consultation Internet,

messagerie électronique, web téléphonie), soit en contexte professionnel (consultation Internet et intranet, messagerie professionnelle).

Les entretiens se sont déroulés en présentiel lors du deuxième regroupement général à l'école des Mines d'Alès, c'est-à-dire six mois après le premier regroupement. Dès le début de l'entretien, nous avons sollicité l'autorisation d'enregistrer nos échanges tout en précisant que cet entretien était confidentiel et que nous respecterions le principe de l'anonymat dans le rapport de recherche et la présente publication. La grille d'entretien comportait 14 questions guides relativement ouvertes. Elles les invitaient à nous expliquer la manière dont ils géraient respectivement chacune des 14 composantes Géode. La durée moyenne des 12 entretiens a été d'une heure. Tous ont été intégralement transcrits. Puis, nous avons utilisé la méthode de l'analyse situationnelle et structurale des données recueillies (Mucchielli et Paillé, 2003). D'une manière générale, cette méthode permet d'obtenir une série d'analyses du contenu des discours recueillis, qui aboutit à une interprétation globale du sens des actions menées par les personnes interviewées ; ces actions devant avoir lieu dans des situations structurellement semblables. Dans le cadre spécifique de cette recherche, les actions renvoyaient aux comportements autorégulés de ces 12 étudiants dans la gestion de chacune des 14 composantes Géode, ces étudiants ayant en commun de vivre une situation structurellement semblable de formation continue à distance.

Conformément à la méthode d'analyse retenue, nous avons procédé en deux étapes. La première a consisté à indexer, dans un tableau, le contenu des discours recueillis sur les comportements autorégulés dans la gestion de chacune des 14 composantes Géode. Le tableau obtenu peut être comparé à une matrice comportant 12 colonnes (une colonne par étudiant interviewé) et 14 lignes (une ligne par composante Géode). Nous avons ainsi obtenu, par composante, 12 comportements autorégulés. Lors de la seconde étape, nous avons analysé chacun de ces 12 comportements. Cette analyse nous a permis d'extraire des similitudes, mais aussi quelques différences entre leurs comportements autorégulés dans la gestion de chacune des composantes Géode. Elle nous a surtout permis de révéler deux phénomènes significatifs quant au rôle joué par deux be-

soins de ces étudiants dans leurs comportements d'autorégulation environnementale¹⁸.

3.2. Le rôle joué par deux besoins fondamentaux de ces étudiants dans leurs comportements d'autorégulation environnementale

Les résultats de cette recherche révèlent deux phénomènes significatifs. Le premier tend à fragiliser la conception, souvent répandue dans le domaine de la formation, qui surdétermine l'influence du dispositif sur les comportements des apprenants. En effet, il apparaît que, dans le contexte spécifique de cette recherche, tous les étudiants interviewés s'ajustaient aux conditions formelles du dispositif. Cet ajustement était manifeste lors des deux modalités de formation que sont les regroupements et les travaux dirigés synchrones à distance et, dans une moindre mesure, lors de la modalité d'autoformation assistée. De tels comportements d'ajustement ne s'expliquaient pas uniquement par le fait que les conditions liées à ces trois modalités de formation leur étaient le plus souvent imposées. Bien au contraire, elles contribuaient selon eux à répondre à leur besoin d'hétérostructuration pour mener à bien et réussir leurs apprentissages. Dès lors, ils ne les percevaient pas comme des conditions subies mais comme des leviers facilitateurs. Par conséquent, il existait ici une cohérence entre la relative rigidité ou l'ouverture à peine moyenne du dispositif (48 %) et les comportements d'ajustement des étudiants, tout comme il existait une cohérence entre cette relative rigidité du dispositif et le besoin d'hétérostructuration des étudiants à l'égard de leurs situations d'apprentissage.

L'influence indirecte exercée par le dispositif de formation sur les comportements autorégulés d'ajustement des étudiants peut être illustrée de la manière suivante :

¹⁸ Compte tenu des exigences éditoriales de la revue *Savoirs* (15 pages à ce format de soumission), nous n'en présentons qu'une synthèse sans détailler l'ensemble des résultats qui nous ont permis de révéler ces deux phénomènes.

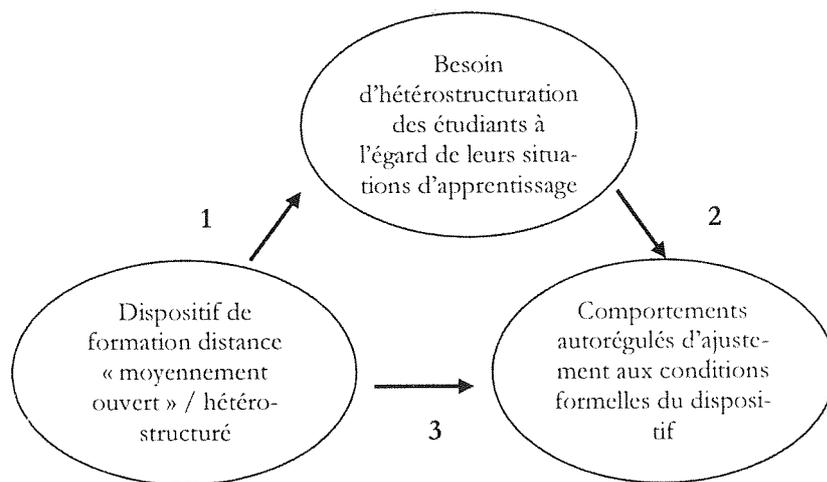


Figure 4. *L'influence indirecte exercée par le dispositif de formation à distance sur les comportements d'ajustement des étudiants*

Par conséquent, le besoin d'hétérostructuration de ces étudiants à l'égard de leurs situations d'apprentissage a joué ici un rôle médiateur dans l'influence du dispositif sur leurs comportements d'ajustement aux conditions informelles du dispositif.

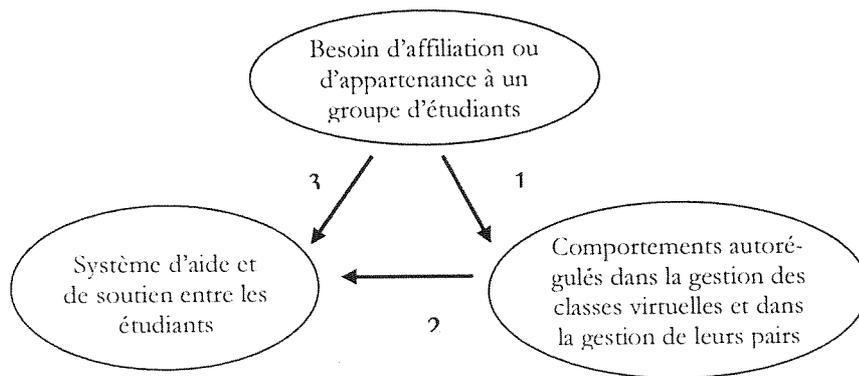
Le second phénomène significatif révélé par ce travail était la construction par les étudiants eux-mêmes d'un système d'entraide et de soutien. Ce système peut, dans une certaine mesure, être assimilé à un environnement « construit » (Bandura, 1999), c'est-à-dire un environnement auquel les étudiants ont contribué à l'émergence et au développement par leur engagement et leur implication personnelle. Il constituait, selon les étudiants, un levier important pour la réussite de leurs apprentissages : il les aidait à consolider leurs savoirs, à s'approprier de nouvelles connaissances et méthodes de travail ; il leur permettait également de développer des relations privilégiées et parfois de mieux gérer leurs émotions.

Ce système a été initié par les étudiants lors des premiers regroupements en sympathisant les uns avec les autres et en travaillant en sous-

groupes. Il s'est ensuite et principalement développé grâce à l'utilisation par les étudiants des classes virtuelles qui leur étaient réservées dans la plateforme pédagogique. Ces classes virtuelles étaient, en quelque sorte, des espaces collectifs de communication et de collaboration à distance privés. En effet, aucun des membres de l'équipe pédagogique – dont les responsables – n'y avait accès ; elles comportaient un tableau blanc partagé, un « chat » et des possibilités de communication orale par casque-micro; tous ces outils étant régis par une modalité synchrone. Les étudiants s'y retrouvaient soit spontanément, soit après une prise de rendez-vous par messagerie électronique pour y étudier ensemble selon le format¹⁹ qui leur convenait le mieux et les besoins du moment, cela avec les étudiants de leur choix.

L'analyse des données recueillies ici auprès des étudiants a montré que de tels comportements trouvaient essentiellement leur origine dans un besoin d'affiliation. C'est-à-dire dans un besoin d'être inter-reliés, tout en étant utiles aux autres et en tirant des bénéfices pour soi-même (Valle-rand et Blanchard, 1998 ; Ryan et Deci, 2000c).

Le rôle joué ici par le besoin d'affiliation de ces étudiants peut être illustré de la manière suivante :



¹⁹ Le plus souvent en petit groupe de 3 à 5 étudiants ou à deux.

Figure 5. *L'influence indirecte exercée par le besoin d'affiliation ou d'appartenance sociale sur la construction d'un système d'entraide et de soutien.*

Ce besoin d'affiliation a, selon nous, exercé une influence sur la construction par les étudiants d'un système d'entraide et de soutien par le biais de son impact sur leurs comportements d'autorégulation environnementale dans la gestion des classes virtuelles (outils de communication) et des personnes-ressources que sont les pairs.

Ces deux phénomènes significatifs mettent en exergue un constat important : l'environnement relativement « imposé » qu'est ce dispositif institué de formation à distance et l'environnement construit par les apprenants — c'est-à-dire le système d'entraide et de soutien — s'inscrivaient dans une logique complémentaire au service d'un objectif partagé entre les étudiants et l'équipe pédagogique, celui de réussir la période de formation continue à distance.

Conclusion

Au terme de cette recherche, deux questions importantes se sont révélées à nous.

1. En quoi les responsables pédagogiques, en ouvrant au sein de la plateforme des classes virtuelles uniquement réservées aux étudiants et en les encourageant à les investir et à y travailler ensemble, ont-ils influencé la construction de ce système d'entraide et de soutien ? Les résultats du travail présenté dans cet article ne permettent pas d'apporter une réponse tangible à cette question. Tout au moins, nous posons ici l'hypothèse selon laquelle cette initiative a contribué à répondre à un besoin d'autonomie des étudiants face à un dispositif hétérostructuré. C'est-à-dire à un besoin d'être à l'origine des choix opérés et de leurs actions ; ce besoin coexistant pour ces étudiants avec celui d'hétérostructuration de leurs situations d'apprentissage à distance. L'enjeu de cette hypothèse est important lorsque l'on sait que, selon Ryan et Deci (2000a, 2000b), la satisfaction de ce besoin d'autonomie est un élément motivationnel important pour la réussite des apprentissages.

2. En quoi le système d'entraide et de soutien construit par les étudiants leur a-t-il permis de développer un sentiment d'appartenance so-

ciale ? Cette seconde question est tout aussi intéressante que la première car plusieurs chercheurs (Vallerand et Blanchard, 1998 ; Deci et Ryan, 2000 ; Reeve, Ryan et Deci, 2007) ont montré que ce sentiment d'appartenance sociale ou, en d'autres termes, de se sentir accepté et d'entretenir des liens satisfaisants avec les autres, a une influence positive sur la motivation qui, à son tour, favorise la performance des apprentissages réalisés. Là également, les résultats de cette recherche empirique n'ont pas permis d'apporter des éléments de réponse à cette question.

La première question conduit donc à poser une hypothèse tandis que la seconde reste en suspens. Elles méritent certainement d'être étudiées de plus près lors d'une recherche empirique que nous souhaitons bientôt mener auprès des étudiants adultes d'une prochaine promotion inscrits dans ce dispositif de formation continue à distance. Elles invitent également à étudier les travaux menés sur la dimension collective de l'autoformation ou encore ceux de la psychologie sociale sur les dynamiques de groupe, dans des contextes institués de formation. Ces travaux mobilisent un corpus théorique différent de celui utilisé pour la recherche empirique présentée dans cet article. Toutefois, il serait notamment intéressant de vérifier s'ils ont permis d'identifier le rôle joué par les besoins d'autonomie et d'appartenance sociale dans l'influence du dispositif de formation sur les comportements des apprenants. Ce qui constituerait un élément important à prendre en compte dans les recherches à venir.

Références bibliographiques

- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice - Hall.
- BANDURA A. (1999). "Social cognitive Theory of Personality". In PERVIN L., JOHN O. (eds). *Handbook of Personality*. 2nd edition, Guilford.
- BANDURA A. (2006). « Toward a psychology of human agency ». *Perspectives on psychological sciences*, vol 1 (issue 2), p. 164-180.
- BOEKAERTS P.R., PINTRICH P.R., ZEIDNER M. (2000). (dir). *Handbook of Self - Régulation*. London: Academic Press.

- DECI E.L., RYAN R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour”. *Psychological Inquiry*, 11, p. 227-268.
- JEZEGOU A. (2005). *Les formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- JEZEGOU A. (2008). « Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant ». *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation d'adultes*, n° 16. Paris : L'Harmattan, p. 97-115.
- JEZEGOU A. (2010). « Le dispositif Géode pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif ». *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*. 24 (2), p. 83-108.
<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/625>
- MUCCHIELLI A., PAILLE P. (2003). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PAPE S., ZIMMERNAN B., PAJARES F. (2005). *Becoming a self-regulated learner: issue of theory into practice*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- PINTRICH P.R. (2000). “The role of goal orientation in self - directed learning”. In BOEKAERTS P.R., PINTRICH P.R., ZEIDNER M. (dir). *Handbook of Self - Régulation*. London: Academic Press.
- RACETTE N. (2009). « La conception d'un programme motivationnel destiné au cycle supérieur en formation à distance ». *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 23(2).
- RYAN R.M., DECI E.L. (2000a). “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”. *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 54-67.
- RYAN, R. M., DECI, E.L. (2000b). “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being”. *American Psychologist*, 55(1), p. 68-78.
- RYAN R. M., DECI E. L. (2000c). “The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept”. *Psychological Inquiry*, 11(4), p. 319-338.
- REEVE J., RYAN R. M., DECI E. L., JANG H. (2007). “Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory

- perspective". In SCHUNK D., ZIMMERMAN B. (éds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 223-244.
- SAUVE L. (2007). « Soutenir la persévérance des étudiants (sur campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires : constats de recherche et recommandations ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), p. 58-72.
- SCHUNK D.H., ZIMMERMAN B. (2007). *Motivation and Self - Regulated Learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc
- VALLERAND J.R., BLANCHARD C. (1998). « Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque ». *Éducation permanente*, n°136, p. 15-36.
- VIAU R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck. 2^e édition.
- ZIMMERMAN B. (1986). "Becoming a Self - Regulated Learner: wich are the key subprocesses?". *Contemporary Educational Psychology*, 11, p. 307-313.
- ZIMMERMAN B. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- ZIMMERMAN B. (2002). « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique ». In CARRE P., MOISAN A. (dir). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, p. 69-88.

