



Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

ISSN 1708-7570

ritpu.org / ijthe.org

2023 - Volume 20 - Numéro 3

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

International Journal of Technologies in Higher Education

Volume 20, numéro 3, 2023

Table des matières / *Table of contents*

- Entre conception et évaluation d'un dispositif de formation hybride « inversé » en cours de FLE : le cas des étudiantes et étudiants inscrits en L1 en contexte universitaire algérien / *Design and Evaluation of a "Flipped" Blended Learning in FFL Courses: The Case of Students Enrolled in L1 in the Algerian University Context*..... 1**
Ahlem AMER-MEDJANI et Nawel KHERRA
- Création d'une communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue / *Creating a Community of Reflective Language Practitioners*..... 20**
Ana DIAS-CHIARUTTINI, Julie FERMEN, Hourieh MARVI et Aurore SCHOENECKER
- Stratégies volitionnelles, sentiment d'autoefficacité et accompagnement étudiant : quelles relations dans un dispositif hybride? / *Students' Volitional Strategies, Self-Efficacy, and Perceived Support: How do They Relate Within a Hybrid System?* 37**
Isabelle LÉCLUSE-COUSYN et Annie JÉZÉGOU
- Dans l'enseignement en ligne, communiquer par courriel / *Communicating by Email for Online Courses* 55**
Nicole RACETTE et Marie-Pierre BOURDAGES-SYLVAIN
- Corrélation entre la fréquence des interactions et le niveau d'autorégulation des étudiants et étudiantes en dispositif universitaire de formation en ligne / *Correlation Between Frequency of Interaction and Student Self-Regulation for University-Level Online Training Systems* 73**
Enosch Guelaybe DJEZION et François-Xavier BERNARD



Entre conception et évaluation d'un dispositif de formation hybride « inversé » en cours de FLE : le cas des étudiantes et étudiants inscrits en L1 en contexte universitaire algérien

Design and Evaluation of a "Flipped" Blended Learning in FFL Courses: The Case of Students Enrolled in L1 in the Algerian University Context

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-01>

Ahlem AMER-MEDJANI^a ✉ Université Sétif-2, Algérie

Nawel KHERRA^b ✉ Université Sétif-2, Algérie

Mis en ligne : 19 octobre 2023

Modifié : 25 octobre 2023^c

Résumé

Cette étude présente, à la lumière des recherches les plus récentes portant sur l'implantation des dispositifs de formation hybride en classe de langue, les résultats d'une enquête visant la conception d'un dispositif de classe inversée adapté aux besoins des personnes apprenantes en cours de compréhension/production écrites en contexte universitaire algérien. Nous présentons, à cet égard, l'évaluation du dispositif mis en pratique et ses effets sur les personnes apprenantes de FLE, et ce, sur la base des différentes dimensions proposées dans le cadre du projet Hy-Sup. En effet, les travaux menés dans ce cadre offrent une meilleure compréhension des effets spécifiques que les dispositifs hybrides produisent sur les acteurs didactiques (personnes enseignantes et apprenantes). Au reste, les résultats obtenus sont très encourageants et rendent compte d'un degré de satisfaction élevé en classe inversée, que ce soit sur le plan de l'articulation présence/distance de l'apprentissage, de l'accompagnement humain, des processus de médiatisation et de médiation ou encore de la flexibilité du dispositif inversé.

Mots clés

Classe inversée, dispositif hybride, enseignement du FLE, contexte universitaire, conception pédagogique, évaluation, projet Hy-Sup

Abstract

In the light of the most recent research on the use of implementation of blended learning techniques in language classes, our study presents the results of a survey aimed at designing a flipped

(a) Laboratoire Approche Pragmatique et Stratégies du Discours (A.P.S.D).

(b) Laboratoire Analyse du Discours et Didactique des Langues et Cultures (A.D.D.L.C).

(c) La figure 1 a été corrigée pour inclure des éléments précédemment omis.



classroom approach adapted to the needs of learners in a reading/writing course in the Algerian university context. We present an evaluation of the method used and its effects on French-as-foreign-language learners, based on the different dimensions proposed within the framework of the Hy-Sup project. In fact, the work done within this framework offers a better understanding of the specific effects of blended learning on the didactic actors (teachers and learners). The results obtained have been encouraging and demonstrate a high degree of satisfaction, whether in terms of presence/distance in the learning relationship, human support, media and mediation processes or the flexibility of the flipped classroom.

Keywords

Flipped classroom, blended learning, teaching French as foreign language, university context, design, evaluation, Hy-Sup project.

Introduction

En Algérie, les premières expériences explicites de l'enseignement hybride font leur apparition en contexte universitaire au cours de la pandémie de COVID-19. En considérant que cette intégration était imposée de façon urgente et constituait davantage « une contrainte qu'un véritable choix » (Paquelin, 2020), le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a encouragé les enseignants-chercheurs et enseignantes chercheuses à s'adapter aux nouvelles exigences du mode hybride afin d'alléger le temps consacré aux enseignements en présentiel et, par là, à assurer « la continuité des apprentissages » (Villiot-Leclercq, 2020). Ainsi, dans un tel contexte de mutations, on pourrait croire qu'une véritable transformation des pratiques enseignantes a pu s'installer. Or, force est de constater que certaines pratiques mises en place ne relèvent pas réellement du mode d'enseignement hybride, mais qu'elles reposent plutôt sur une transposition « passive » des cours, ordinairement offerts en présentiel. Autrement dit, ce sont des pratiques qui s'apparentent davantage à une « mise à distance » qu'à un « enseignement à distance » (Louvet et Basile, 2023) et que l'on qualifie souvent d'« artisanales » ou de « bricolages enseignants » (Baltazart et Chagnoux, 2017; Caron, 2021; Villiot-Leclercq, 2020).

Dans ce paysage, où la transmission passive des connaissances, prônée par le modèle de l'enseignement transmissif, continue à s'imposer comme une pratique de référence au supérieur algérien, il s'avère important de repenser les pratiques d'enseignement universitaire en s'intéressant à l'implication des innovations pédagogiques dans l'apprentissage. Dès lors, ne conviendrait-il pas d'aligner l'appétence scientifique aux pratiques hybrides, particulièrement « inversées »?

1. Problématique

Remettre en question l'enseignement transmissif, en l'occurrence « magistral », en pédagogie universitaire, n'est pas nouveau en soi. Au cours des deux précédentes décennies, des chercheurs et chercheuses avaient déjà soulevé l'inefficacité du cours magistral (Altet, 1994; Bruter, 2008; Leroux, 1997), postulant qu'il paraît inadapté aux besoins des nouveaux profils étudiants qui semblent, selon Romainville (2008, p. 10), « assez éloignés du profil des “héritiers” avec lesquels l'enseignement supérieur avait l'habitude de travailler quand il était encore une formation de l'élite ». Par ailleurs, si l'on considère les postulats d'Altet (1994, p. 39), l'échec à l'université et particulièrement en premier cycle serait un corollaire à l'enseignement magistral transmissif.

Face à ces critiques, alimentées notamment par les mutations socio-économiques, là où les attentes de la société du savoir et de l'économie de la connaissance ne cessent de s'accroître (Romainville, 2008), il devient nécessaire d'ouvrir de nouvelles pistes réflexives en pédagogie universitaire et, entre autres, de repenser « les pratiques-routinisées » (Paquelin, 2020, p. 11). En fait, ce changement de paradigme est souvent perçu comme un corollaire à l'émergence du numérique parce que, là où conventionnellement l'enseignement était limité dans le modèle transmissif à un cadre spatio-temporel bien précis, l'accès aux savoirs est désormais rendu flexible en dehors des établissements universitaires grâce aux potentialités du numérique. Une telle flexibilité spatio-temporelle laisse apparaître de nouveaux dispositifs de formation, à l'instar de la classe inversée qui fait actuellement « figure d'innovation pédagogique de référence » (Trémion, 2019, p. 11).

D'ailleurs, cette qualification lui est attribuée du fait qu'elle rompt avec les méthodes traditionnelles taxées de passivité depuis fort longtemps. Une telle passivité s'incarne dans un modèle d'enseignement linéaire qui définit le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante en tant que « sage sur l'estrade » et unique dépositaire du savoir (Eid *et al.*, 2019, p. 31). En revanche, l'enseignant ou l'enseignante devient en classe inversée un tuteur ou une tutrice pour la personne apprenante qui, à son tour, se trouve au centre même de l'enseignement/apprentissage. En réalité, nous stipulons que ce changement de postures n'est qu'une conséquence indirecte de l'impulsion et de la démocratisation de l'usage des outils numériques qui ont bouleversé la fonction de chaque partenaire didactique.

En s'inscrivant dans cette perspective prometteuse, on pourrait penser qu'il suffit d'annoncer « innovation! » pour conclure « amélioration! ». Or, en matière d'efficacité toujours remise en cause, la classe inversée devrait d'emblée pouvoir se justifier face aux exigences qui lui incombent sur le plan tant pédagogique, par rapport aux pratiques existantes au supérieur, que numérique, qui cristallise des affirmations, souvent exhaustives, telles que la fameuse expression « on apprend mieux avec le numérique » (Amadiou et Tricot, 2014).

Ainsi, à l'instar de toute pratique innovante, la quête d'une éventuelle efficacité de l'enseignement inversé est de plus en plus discutée en revue de la littérature scientifique. De ce fait, au-delà de la nouvelle dimension organisationnelle des enseignements introduite par le dispositif inversé, c'est la qualité des apprentissages, la conception du matériel pédagogique et les perceptions des acteurs didactiques qui semblent être davantage remises en question.

Dans le cadre de notre étude, nous portons notre intérêt, à la fois, sur la conception d'un dispositif de classe inversée en cours de français langue étrangère (FLE) et sur son évaluation par les personnes apprenantes en contexte universitaire algérien. Plus explicitement, il s'agit, d'une part, de mettre en évidence une conception d'un dispositif inversé, conçu pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et surtout adapté aux besoins langagiers des personnes apprenantes. D'autre part, il est question de comprendre la manière dont ces dernières perçoivent les différentes dimensions du dispositif proposé. À ce propos, l'ensemble des dimensions à évaluer font référence aux travaux conçus dans le cadre du projet Hy-Sup (Peraya et Peltier, 2012) selon lequel tout dispositif de formation médiatisé, quel que soit le ratio entre présentiel et distanciel, constitue un dispositif hybride dont les composantes varient en cinq dimensions : articulation présence/distance, médiatisation, médiation, accompagnement et ouverture. (Peltier et Séguin, 2021).

Notre réflexion s'inscrit dans une approche critique des usages et tend à développer les interrogations qui suivent :

- Comment concevoir un dispositif inversé à partir des besoins langagiers en cours de FLE?

- Quelles sont les perceptions des personnes apprenantes vis-à-vis des séquences hybrides proposées et comment évaluent-elles les différentes dimensions du dispositif de formation hybride inversé mis à leur disposition, et ce, selon les critères du projet Hy-Sup?

Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questionnements, nous avons expérimenté la classe inversée auprès des étudiantes et étudiants inscrits en première année de licence au Département de français langue étrangère. Nous avons proposé une séquence d'apprentissage inversée portant sur la compréhension/production des discours argumentatifs, en partant de l'analyse des besoins linguistiques et communicatifs ainsi que des difficultés que les étudiants et étudiantes affrontent souvent en premier cycle universitaire. Cette analyse des besoins s'est basée sur les résultats d'un test de niveau élaboré selon les échelles du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et réalisé auprès des étudiants et étudiantes en amont de la formation.

En ce qui a trait à l'évaluation du dispositif, en référence aux travaux postulant que la satisfaction de la personne apprenante est le premier niveau pour évaluer l'efficacité de la formation (Goldstein et Ford, 2002; Yennek, 2015), nous avons soumis aux étudiants et étudiantes un questionnaire de satisfaction élaboré selon une échelle de type Likert et suivi de quelques questions ouvertes. L'objectif était de cerner leurs perceptions à l'égard de l'expérience vécue en classe inversée.

Nous présentons, tout d'abord et de façon concise, le cadre de référence théorique sur lequel nous nous sommes appuyées pour la conception de la formation, notamment celle de la classe inversée et du projet européen Hy-Sup. Nous procédons, en deuxième temps, à la description du protocole expérimental et à la conception du matériel hybride pour qu'enfin, nous analysions les résultats obtenus à la suite du questionnaire de satisfaction.

2. Cadre théorique

2.1. La classe inversée comme une approche innovante au supérieur algérien

D'entrée de jeu, parle-t-on d'une classe inversée ou de classes inversées? A priori, bien que le qualificatif « inversée » fasse initialement référence à une seule conception de base qui renvoie à la fameuse expression « tout ce qui est traditionnellement fait en classe, l'est à la maison, tandis que ce qui est fait à la maison, l'est en classe » (Guilbault et Viau-Guay, 2017), il n'en reste pas moins que nous assistons aujourd'hui à un éventail varié de pratiques qui échappent à la définition de base de la classe inversée. À titre illustratif, on parle récemment des « classes renversées » (Cailliez, 2017) ou encore des « classes inversées en mode entièrement virtuel » (Tardif et Rivard, 2021).

Face à cette évolution incessante des typologies dans la littérature, nous situons la classe inversée, dans le cadre de notre étude, sur un continuum de dispositifs de formation hybride, notamment, en nous référant aux travaux pionniers (Lebrun, 2016; Lebrun et Lecoq, 2015) qui intègrent la classe inversée dans la philosophie propre à l'hybridation. Ainsi, dans cette logique d'hybridation, le dispositif inversé doit pouvoir, d'une part, veiller à maintenir l'articulation des enseignements selon une révision simultanée du cadre spatial et temporel des apprentissages qui se font traditionnellement en présentiel et de ceux qui sont distanciés. D'autre part, il doit pouvoir inscrire l'apprentissage dans une perspective, à la fois, constructiviste et socioconstructiviste. Dans ce sens, nous nous appuyons sur les propos de Lebrun et Lecoq selon lesquels « cette approche hybride des classes inversées (entre théorie et pratique, entre présence et distance, entre savoirs et compétences) nous paraît être un bon agencement de différentes techniques de formation, de

différents courants pédagogiques (constructivisme, socioconstructivisme, etc.) ». (Lebrun et Lecoq, 2015, p. 20).

Donc, en partant de ces postulats résultant des travaux effectués par Bruner (1979), Piaget (1970) et Vygotsky (1934/1986), il est illustré que la finalité de l'apprentissage inversé est de considérer l'apprenant ou l'apprenante comme auteur actif de son apprentissage, d'où l'implication des pédagogies actives. Autrement dit, pour les constructivistes, la personne apprenante peut façonner ses propres expériences de l'apprentissage inversé tout en s'engageant à exploiter les ressources transmises à distance en toute autonomie. Quant aux socioconstructivistes, ils mettent en évidence l'importance de créer des situations d'apprentissage collaboratives qui permettent à la personne apprenante de construire, de façon collaborative, des connaissances en classe inversée. Il revient à retenir qu'« inverser serait redonner au présentiel son potentiel d'apprentissage et de co-apprentissage » (Lebrun, 2015, p. 43).

Dans un autre ordre d'idées, si l'on considère, comme Marcel Lebrun (2015), que les classes inversées « évacuent, si on peut dire, la partie transmissive voire l'appropriation des savoirs cristallisés, hors de la classe pour redonner à cette dernière son potentiel d'apprentissage », on parvient à déceler, par voie de répercussion, l'opposition de l'enseignement inversé aux pratiques traditionnelles, centrées sur la transmission passive des savoirs.

Cela étant dit, en pédagogie universitaire « inversée », la partie transmissive, correspondant aux savoirs exposés en présentiel (en l'occurrence les cours magistraux), sera externalisée hors de l'amphithéâtre. Il convient de noter à ce propos que les cours magistraux étaient perçus, pendant longtemps, comme des « monologues appositifs », des « discours qui informent sans réelle communication avec l'auditoire » (Altet, 1994, p. 37) ou encore comme des « discours oralographiques » mettant face à face « un enseignant orateur et des étudiants scripteurs » (Parpette, 2002, p. 1). Le présentiel, par ailleurs, consacré aux séances de TD, sera par conséquent un espace d'interactions, de mise en application et de collaboration.

2.2. Évaluation des dispositifs hybrides en cinq dimensions : cas de la classe inversée

Face au manque d'assise conceptuelle en ce qui concerne l'évaluation des dispositifs hybrides, les travaux proposés par le collectif Hy-Sup (Deschryver et Charlier 2012) semblent les plus aboutis, du moins en revue de la littérature francophone.

Le mérite de ce travail innovant est d'avoir impulsé une nouvelle dynamique au champ de la recherche de l'ingénierie des dispositifs de formation hybride. Cette dynamique s'intéresse particulièrement à leurs différents types, aux effets spécifiques qu'ils produisent sur les acteurs didactiques (personnes enseignantes et apprenantes) ainsi qu'aux facteurs organisationnels qui régissent leur généralisation. Une telle perspective s'opère essentiellement sur trois axes majeurs : heuristique, épistémique et praxéologique (Jézégou, 2014, p. 141).

En premier lieu, l'avancée heuristique s'incarne dans un besoin scientifique permanent incitant à la découverte dans la recherche et dans la pratique. Il s'agit donc de mener de nouvelles pistes réflexives sur le fonctionnement des dispositifs hybrides en leur fournissant des assises conceptuelles qui contribuent à leur intelligibilité (Jézégou, 2014, p. 141). En effet, cela nous amène à nous interroger sur l'apport épistémique du collectif Hy-Sup en littérature scientifique dont les recherches portant sur les dispositifs hybrides semblent assez éparses. Ainsi, cette seconde portée « épistémique » fournit aux dispositifs hybrides un cadre d'identification sémantique lié aux différentes notions introduites par le collectif, telles que médiation, médiatisation, flexibilité, accompagnement, etc. (Jézégou, 2014, p. 141).

Outre cela, la valeur épistémique ajoutée du projet Hy-Sup dans la description de tels dispositifs est qu'il met en exergue une typologie de cinq dimensions tout en y intégrant les détails sur les caractéristiques de chacune d'entre elles. Cette nouvelle perspective s'inspire des travaux effectués précédemment par Charlier *et al.* en 2006 pour qui :

Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. (p. 481)

Suivant la même logique d'idées, le projet de recherche Hy-Sup développe cette réflexion autour d'un modèle résultant d'un ancrage théorique et d'une validation empirique axé sur cinq dimensions servant à décrire et à analyser tout dispositif hybride : (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielle et distantes, (2) l'accompagnement humain, les formes particulières de (3) médiatisation, et de (4) médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique, (5) le degré d'ouverture du dispositif (Lebrun, 2016, p. 78).

Ces cinq dimensions sont schématisées à la figure 1.

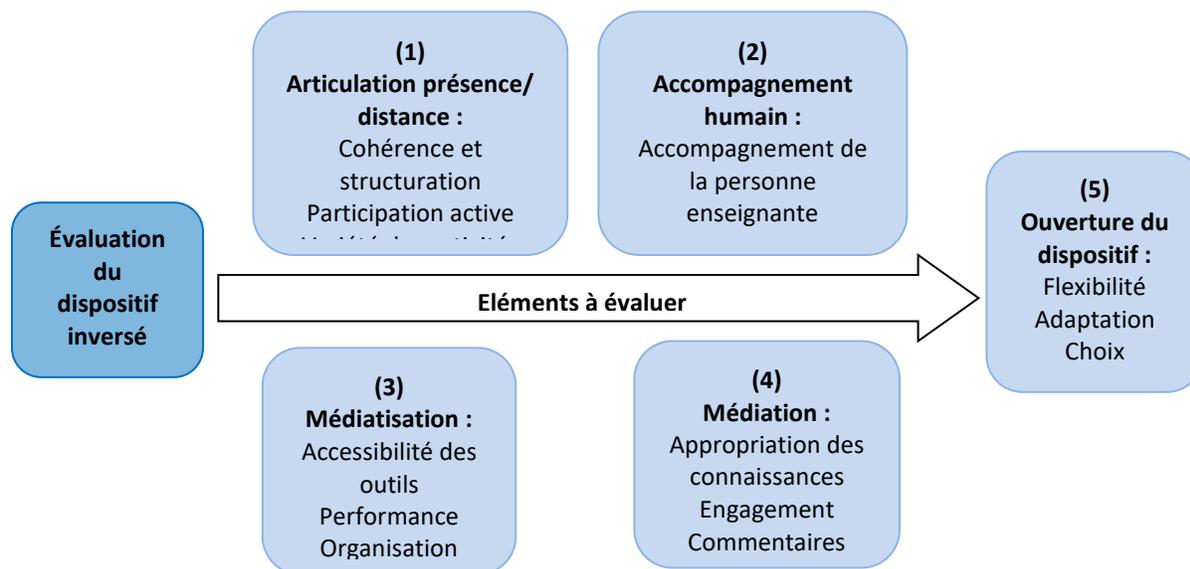


Figure 1

Les cinq dimensions d'évaluation d'un dispositif de classe inversée

Outre l'implication épistémique du projet Hy-Sup dans l'évolution conceptuelle des dispositifs hybrides, l'on ne peut négliger le fait que ce travail est aussi animé par une intention praxéologique dans la mesure où il tend à produire un ensemble de « connaissances validées empiriquement pour favoriser le développement de savoirs professionnels et/ou la transformation des pratiques » (Jézégou, 2014, p. 142).

3. Cadre d'action : conception et mise en pratique du dispositif hybride inversé

3.1 Personnes participantes

Pour la formation inversée, nous avons sollicité 63 étudiants et étudiantes de la première année de licence LMD au Département de langue et littérature françaises à l'Université Badji Mokhtar (Algérie). Parmi cet ensemble ayant participé à la formation hybride en cours de l'écrit,

60 étudiantes et étudiants sont parvenus à répondre aux questionnaires de satisfaction anonymes mis en ligne à l'aide de Google Forms.

3.2 Scénarisation du contenu de la séquence argumentative « inversée » en fonction des besoins langagiers des personnes apprenantes

La scénarisation d'un contenu pédagogique en fonction des besoins langagiers des personnes apprenantes est difficile à réaliser en cours magistraux parce que la transmission passive des savoirs limite les possibilités de différencier les pratiques enseignantes, ce qui ne fait que renforcer l'hétérogénéité des personnes apprenantes. Selon Perrenoud (1996), différencier en classe exige, dans un premier temps, de rompre avec la pédagogie frontale qui propose un contenu d'apprentissage standardisé et, dans un deuxième temps, de passer aux dispositifs didactiques qui placent les personnes apprenantes dans des situations adaptées à leur rythme d'apprentissage. Dans le cas de notre dispositif de formation inversé, puisque le rapport aux savoirs est transformé par la nouvelle articulation spatio-temporelle, la différenciation pédagogique se trouve optimisée, car elle concerne à la fois l'amont et l'aval de la formation offerte.

Avant d'implanter notre dispositif inversé en cours de l'écrit, il est donc nécessaire de partir des besoins langagiers des étudiants et étudiantes pour que la scénarisation du contenu pédagogique soit en concordance avec leurs niveaux. Ce faisant, la séquence d'enseignement que nous proposons, en tant qu'inventaire des savoirs et savoir-faire langagiers, tient compte de la dimension communicative, comme le prône le CECRL en offrant une description détaillée des compétences à communiquer langagièrement tant en compréhension qu'en production de l'écrit. Cette compétence communicative se décompose, selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86) en trois versants : linguistique, sociolinguistique et pragmatique (fonctionnel et discursif).

En prenant en compte cette échelle de compétences, nous situons le texte argumentatif dans une démarche d'enseignement basée sur la méthode de la classe inversée. Pour ce faire, le point de départ de la conception de la séquence argumentative consiste à définir les objectifs de cet enseignement en fonction des résultats que fournit le **test de niveau**.

Au reste, l'évaluation diagnostique, disposée en amont de la formation, attribue un niveau élémentaire (A2) à 70 % des personnes apprenantes, conformément aux niveaux décrits par le CECRL. Ce constat rappelle les résultats de plusieurs travaux de recherche effectués en contexte universitaire algérien (voir, par exemple, Ammouden et Ammouden, 2010; Kherra, 2011; Sebane, 2011) qui attestent que la plupart des étudiantes et étudiants arrivés en première année universitaire, après avoir suivi un enseignement secondaire fortement arabisé, disposent d'un niveau (A2) en FLE. Les résultats du test de niveau sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1

Niveau global des personnes apprenantes selon l'échelle du CECRL

Nombre de points obtenu	Niveau acquis	Niveau à acquérir	Nombre d'étudiant(e)s	%
0-20	A1	A2	16	27
21-41	A2	B1	38	63
42-62	B1	B2	4	7
63-83	B2	C1	2	3
84-100	C1	C2	0	0

À l'issue de ce diagnostic, l'analyse des besoins langagiers aboutit à la fixation des objectifs présentés à la figure 2.

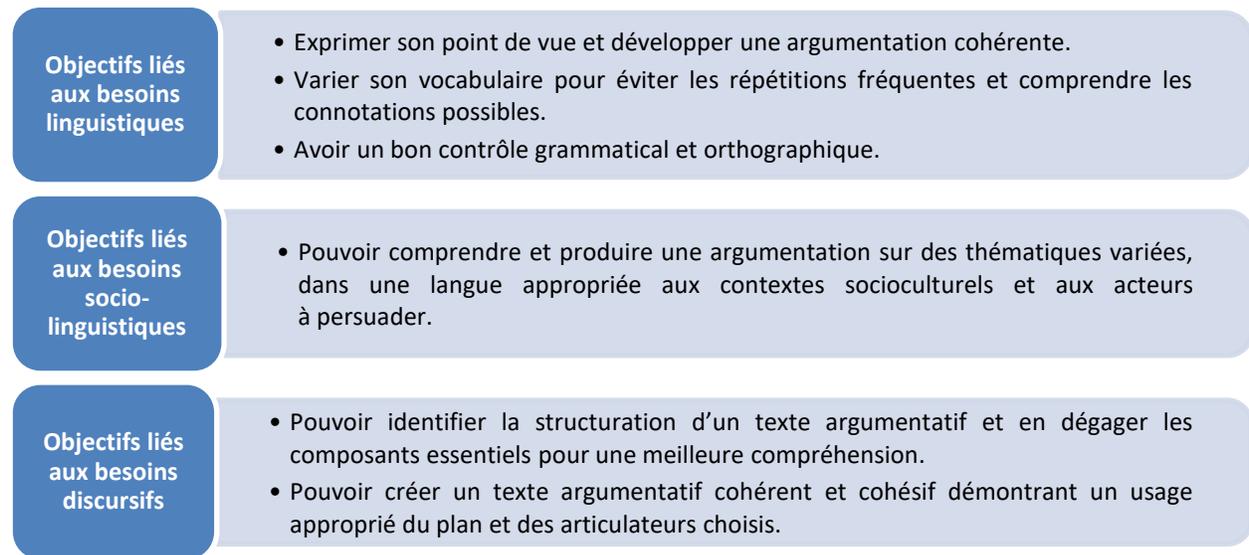


Figure 2

Objectifs de la séquence argumentative proposée selon les besoins langagiers des personnes apprenantes

3.3 Conception du dispositif d'apprentissage selon la démarche MISA

Dans le but de structurer le processus d'inversion de notre classe, nous nous sommes engagées dans une démarche d'ingénierie pédagogique inspirée de la méthode MISA (méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage) qui décrit le processus couvrant toute activité de conception d'un système d'apprentissage. Selon cette démarche développée par Paquette (2002), la conception de notre dispositif d'apprentissage peut s'effectuer sur la base de quatre axes distincts : un axe des connaissances et des compétences, un axe pédagogique, un axe de médiation et enfin un axe de diffusion. Les opérations incluses dans chaque axe sont schématisées à la figure 3.

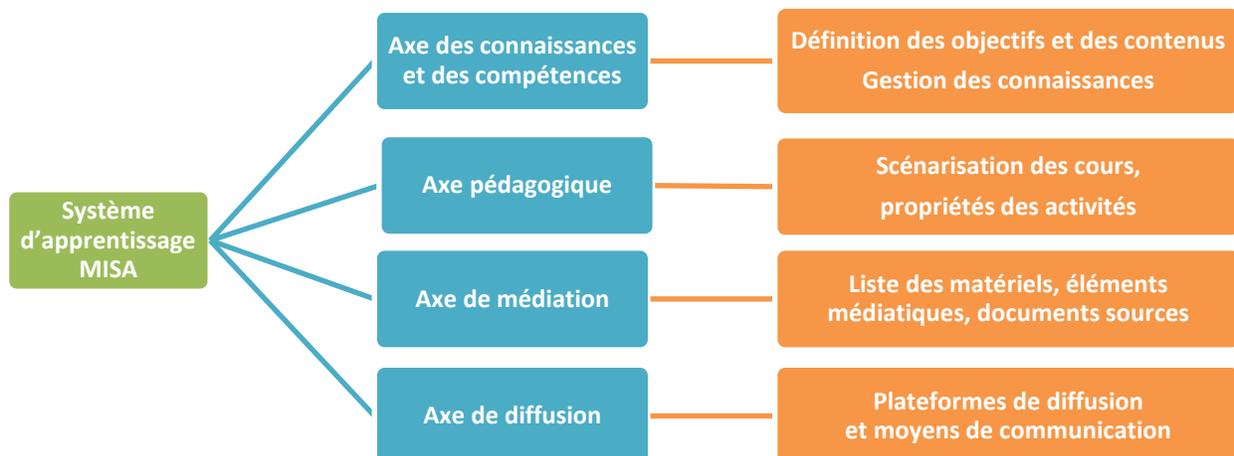


Figure 3

Conception du dispositif selon la démarche MISA

La prise en compte de ces éléments itératifs dans la conception de notre dispositif d'apprentissage nous a permis d'emprunter un itinéraire adapté non seulement à la méthode de classe inversée, mais aussi aux objectifs de la séquence didactique que nous avons fixés préalablement selon les

besoins langagiers des personnes apprenantes. Nous synthétisons les décisions prises pour chacun de ces quatre ensembles ci-dessous :

- L'axe de connaissances et de compétences inclut les contenus théoriques sur le genre argumentatif;
- L'axe pédagogique définit la progression des apprentissages, les scénarios et les activités pédagogiques à offrir aux étudiants et étudiantes en présence et à distance;
- L'axe de médiation prévoit de définir le matériel et les ressources médiatiques à exploiter compte tenu du contenu pédagogique déjà élaboré. À ce propos, les capsules vidéo enrichies de compléments multimédias (tests éclair, documents numérisés, etc.) sont au centre du processus médiatique;
- L'axe de diffusion porte sur le choix des ressources de diffusion à exploiter dans notre classe inversée, telles que Moodle, Facebook, Messenger et Zoom.

3.4 Articulation des apprentissages en classe inversée

Puisque la classe inversée fait partie des dispositifs hybrides, notre scénario pédagogique propose dans un premier temps d'externaliser la partie transmissive relevant des connaissances théoriques sur genre argumentatif à distance. Dans un deuxième temps, les personnes apprenantes s'en servent en présentiel pour analyser et produire des discours argumentatifs lors des travaux dirigés, ce qui relève des savoir-faire communicatifs. Concrètement, la mise en place de notre dispositif d'apprentissage était effectuée en cinq séances, chacune scindée en cours à distance (temps 1) et en présentiel (temps 2) à raison de 1 h 50, tel que présenté à la figure 4.

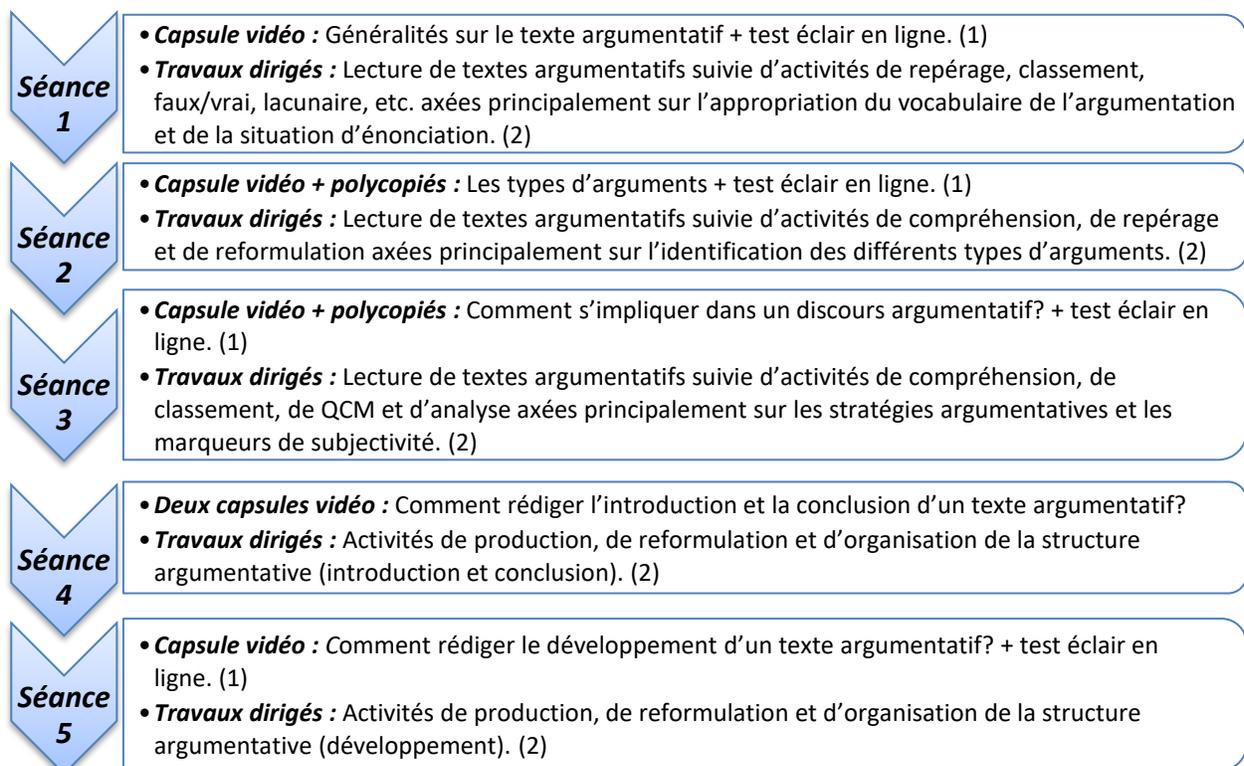


Figure 4

Déroulement de l'expérience hybride

Pour la formation à distance, la mission des personnes apprenantes était d'exploiter les ressources numériques mises à leur disposition, qu'il s'agisse de documents numérisés ou de capsules vidéo diffusées. Ces dernières servent à transférer les savoirs langagiers écrits à distance, afin que les personnes apprenantes puissent en tirer profit, prendre des notes et comprendre le contenu théorique. Outre cela, pour que l'enseignante soit au courant des passages éventuellement incompréhensibles, les personnes apprenantes étaient appelées à répondre à des tests éclair en ligne afin de procéder à une remédiation ultérieure en classe.

En présentiel, un enseignement d'environ deux heures (1h50) par séance est consacré aux activités de compréhension et de production de textes argumentatifs (travaux dirigés).

4. Évaluation du dispositif hybride inversé

4.1 Le questionnaire de satisfaction comme outil d'investigation

L'objectif de cette recherche est de parvenir à évaluer, du point de vue des étudiants et étudiantes, l'implantation d'un dispositif de classe inversée en cours de FLE. Pour ce faire, nous avons soumis un **questionnaire en français** composé d'un ensemble d'items à valeur positive et dont les réponses s'étalent sur une échelle de Likert en 4 points. Les résultats obtenus ont été par la suite soumis à des analyses statistiques réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 23. Les données étaient traitées de manière quantitative et qualitative. Pour des raisons pratiques, le traitement des items s'est fait à travers des regroupements effectués par le logiciel SPSS dont chacun fait référence à l'une des dimensions citées ci-dessous. Cela étant dit, d'une part, ce traitement offre une vue globale de la satisfaction quant à chacune des dimensions et, d'autre part, il assure une meilleure lisibilité des résultats. Nous présentons au tableau 2 les items qui s'inspirent des dimensions conçues dans le cadre du projet Hy-Sup.

Pour apporter quelques clarifications quant aux perceptions fournies par les personnes apprenantes, certains items sont suivis d'une question ouverte.

Tableau 2

Dimensions à évaluer dans le dispositif hybride inversé`

Dimensions	Items
Articulation présence/distance	Pertinence et structuration de l'articulation des cours en présence et à distance en classe inversée. (Q1) Participation active dans l'apprentissage en accomplissant les travaux dirigés en présence. (Q2) Participation active à distance à travers les capsules vidéo et les tests éclair en ligne. (Q3) Adéquation des activités d'évaluation des compétences de compréhension/production de l'écrit en présence et à distance. (Q4)
Accompagnement	Accompagnement satisfaisant, assuré par l'enseignant ou l'enseignante en présence (diriger, orienter, expliquer, aider, etc.). (Q5) Disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante dans les phases des apprentissages distanciés (pour répondre aux interrogations, orienter, expliquer, etc.). (Q6) Dispositif favorisant le travail collaboratif entre les étudiants et étudiantes. (Q9)
Médiatisation	Accessibilité des ressources technopédagogiques utilisées à distance (capsules vidéo, tests éclair, etc.). (Q10) Performance des moyens de communication (synchrones/asynchrones). (Q12) Organisation temporelle des ressources numériques transmises à distance. (Q13)

Dimensions	Items
Médiation	Possibilité de commentaires et d'annotation des documents médiatisés. (Q14) Dispositif aidant à l'appropriation des connaissances. (Q15) Format favorisant l'engagement dans les tâches de compréhension/production de l'écrit médiatisées. (Q16)
Ouverture	Flexibilité de l'organisation des cours en présence et à distance. (Q17) Possibilité d'adaptation du cours à son rythme d'apprentissage. (Q19) Possibilité de choix des activités d'apprentissage et des outils à utiliser. (Q20)

4.2 Analyse et interprétation des résultats

Nous présentons dans le tableau 3 les résultats du questionnaire de satisfaction selon les six regroupements.

Tableau 3

Résultats du questionnaire

Dimensions	Réponses =>		Tout à fait d'accord		Pas d'accord		Pas du tout d'accord		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Articulation présence-distance	81	34	128	53	31	13	0	0	240	100
Accompagnement	30	17	94	52	48	26	8	5	180	100
Médiatisation	24	13	104	58	42	23	10	6	180	100
Médiation	36	20	102	57	32	18	10	5	180	100
Ouverture	26	15	107	59	32	18	15	8	180	100

Articulation présence distance

L'analyse du premier regroupement des items, portant sur la perception des étudiants et étudiantes à l'égard de l'articulation présence/distance des différentes activités qui, rappelons-le, reste centrale dans la description des dispositifs hybrides, montre que 87 % de ceux-ci se situent entre les degrés de satisfaction « d'accord » et « tout à fait d'accord » quant à cette dimension hybride. Ils estiment ainsi, que cette articulation des cours en classe inversée est globalement pertinente étant donné qu'elle répond à leurs objectifs d'apprentissage.

Nous assistons, par conséquent, à leur participation active dans les activités proposées en présentiel et à distance, ce qui leur permet d'améliorer leurs compétences en compréhension/production de l'écrit. En vue d'expliquer cette perception positive, les personnes participantes fournissent quelques explications (réponses à la question ouverte 2) en faveur de leur implication active en cours inversé :

Ces activités sont comme un entraînement sur des questions qui peuvent venir au micro et examens. (E1)

Quand je regarde les cours à distance, j'essaie de faire des activités sur internet car je connais les axes du cours avant de venir en classe. Je fais des rédactions et je me corrige. Et puis en classe, l'enseignante nous propose des activités multiples que je trouve abordable car j'ai déjà étudié à la maison. (E2)

Parce qu'on a le cours déjà donc on prépare mieux notre activité. Aussi, je peux m'absenter des cours en classe quant cela est nécessaire car j'ai déjà mes leçons. (E3)

À partir des réponses obtenues, nous constatons que le dispositif mis en place leur donne la possibilité de se préparer à l'évaluation sommative (examens) et de s'entraîner en amont à travers les activités proposées (E1). Ces activités, ne se limiteront pas à celles qui sont élaborées par l'enseignant ou l'enseignante, mais s'étendent à celles qui sont accessibles sur la toile du fait que l'externalisation des cours en amont rend visibles les axes sur lesquels se base le contenu de la formation. En prenant en considération la diversité des ressources sur Internet, les personnes apprenantes peuvent, conséquemment, effectuer des recherches parallèles pour enrichir leurs connaissances conformément aux contenus théoriques transmis à distance, ce qui relève de l'auto-apprentissage.

Or, au moment où les classes inversées sont censées être réductrices de l'absentéisme en raison de l'allègement du temps présentiel qu'elles permettent, un apprenant (E3) estime que cette alternance des cours en présence et à distance lui donne la possibilité de s'absenter, étant donné que la partie théorique est transmise en amont. D'ailleurs, cette constante est l'un des reproches que l'on peut faire à cet enseignement, car « si la présence en classe est influencée par l'accès virtuel aux différentes ressources pédagogiques, on ne peut manquer d'y voir un certain plaidoyer contre la classe inversée » (Guilbault et Viau-Guay, 2017).

Accompagnement humain

On ne peut aborder les dispositifs hybrides sans évoquer le changement de posture de l'enseignant-tuteur ou de l'enseignante-tutrice qui se trouve face à deux environnements spatio-temporels différents. À ce sujet, les résultats révèlent que 70 % des personnes répondantes se situent entre les degrés de satisfaction « d'accord » et « tout à fait d'accord », ce qui témoigne d'une perception positive de l'accompagnement humain. Du côté de l'enseignant ou de l'enseignante, son accompagnement à distance, synchrone et asynchrone, est satisfaisant et sa disponibilité à distance est assurée. Du côté des étudiantes et étudiants, le dispositif de la classe inversée favorise le travail collaboratif à distance entre eux, ce qui nous amène à une autre forme d'accompagnement, comme le confirment les extraits ci-dessous :

Quand l'enseignante postule la capsule vidéo, on discute sur notre groupe Messenger et on essaie d'expliquer et de comprendre ensemble le cours. (E1)

On discute un peu sur notre groupe Messenger et on explique le travail demandée. (E2)

Toujours dans la même dimension, nous avons voulu savoir quels types d'accompagnement conviendraient le mieux aux personnes apprenantes dans le dispositif proposé à distance. Pour ce faire, trois types d'accompagnement à distance relevant du tutorat transversal à distance et élaborés dans le cadre d'un projet doctoral (Micholet, 2018) leur ont été proposés. Les résultats obtenus montrent que 44.4% d'entre elles estiment que l'enseignante ou l'enseignant doit les informer préalablement des différentes étapes du déroulement du cours, ce qui relève du *tutorat asynchrone proactif* servant à anticiper les besoins des personnes apprenantes. Également, 50 % des étudiants et étudiantes déclarent que l'enseignant ou l'enseignante doit répondre à leurs interrogations à distance (en commentaires, par messagerie instantanée ou par courrier électronique), ce qui relève du *tutorat asynchrone réactif* dont l'objectif est de répondre aux demandes et interrogations étudiantes. Et finalement, 38.9% d'entre eux exigent que l'enseignant ou l'enseignante organise régulièrement des séances à distance pour échanger et interagir, ce qui relève du *tutorat synchrone* servant à prolonger les échanges maintenus en présentiel. Bien entendu, tous ces types de communication tutorale en ligne doivent être pris en considération par l'enseignant-tuteur ou

l'enseignante-tutrice pour le bon déroulement des cours hybrides et cela ne serait possible qu'en fournissant les outils nécessaires pour garantir le processus de médiation.

Médiatisation

Une bonne portion des personnes apprenantes (soit 71 %) se déclarent satisfaites de l'usage des outils technopédagogiques à distance (capsules vidéo, tests éclair, etc.). Aussi, selon la même population, la plateforme de mise en ligne (Facebook) et les moyens de communication et de collaboration synchrone (webinaire, visioconférence) ou asynchrone (courriel, messagerie, YouTube) sont performants. Cependant, il apparaît que l'accès aux matériels technopédagogiques pose problème à 29 % des personnes apprenantes qui ne sont pas satisfaites du processus de médiatisation. À ce sujet, il convient de souligner que les facteurs entravant ce processus et, par là, l'accessibilité aux ressources technopédagogiques mises en ligne sont majoritairement liés à une connexion Internet instable et/ou au manque de moyens techniques (ordinateur personnel, tablette, etc.) chez les personnes apprenantes, ce qui met en difficulté l'accomplissement des travaux à distance.

Médiation des savoirs

La médiation se rapporte aux effets de l'activité médiatisée (à l'aide des outils technopédagogiques) sur les personnes apprenantes. Autrement dit, elle s'interroge sur l'appropriation des savoirs médiatisés ainsi que les pratiques et postures constatées à la suite de la médiatisation (Peltier et Séguin, 2021). À ce sujet, 77 % des personnes apprenantes se montrent satisfaites du processus de médiation des savoirs dans la mesure où le dispositif de la classe inversée les incite à la découverte et à l'appropriation des connaissances tant en compréhension qu'en production écrites. Les gestes de médiation dans le dispositif inversé impliquent donc de s'approprier des connaissances médiatisées, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une « transformation du savoir en informations » (Gardiès et Fabre, 2015, p. 13). Afin d'expliquer comment cette appropriation se manifeste, nous exposons quelques extraits issus des réponses des étudiants et étudiantes :

Toujours après que je regarde la capsule, je cherche sur internet des activités et des cours sur le thème pour enrichir mes connaissances. Aussi, j'essaie de reformuler le cours avec mes mots pour préparer l'examen. (E1)

Je me sens plus motivé à faire mes activités car j'ai une idée déjà sur le cours. Pas comme avant car le temps en classe ne suffit pas pour comprendre tout le cours. (E2)

C'est bien de faire des cours à la maison et en classe. Je fais plus d'efforts pour améliorer ma compréhension et le prof ne va pas vite comme auparavant car le temps ne suffit pas en classe. (E3)

D'emblée, nous pouvons déceler dans les réponses des personnes apprenantes une opposition implicite entre l'enseignement transmissif et l'enseignement inversé. Si le premier affronte plusieurs défis qui entravent l'appropriation des connaissances, à savoir l'insuffisance du temps en présentiel (E2 et E3), ce qui fait que l'enseignant ou l'enseignante accélère le rythme du cours pour aboutir à ses objectifs d'apprentissage (E3), le second amène les étudiants et étudiantes à faire d'autres recherches pour enrichir leurs connaissances à distance, voire à procéder à des activités cognitives plus complexes comme la reformulation (E1). Un autre élément indicateur de l'appropriation des connaissances se traduit par l'engagement des étudiants dans les tâches de

compréhension/production de l'écrit proposées, que ce soit en présentiel ou à distance. Cette appropriation des savoirs consiste, selon les étudiants et étudiantes, à regarder les capsules vidéo, à comprendre le cours, à prendre des notes, à répondre aux tests éclair de compréhension, à commenter et à annoter les documents médiatisés.

Degré d'ouverture du dispositif

La dernière dimension du projet Hy-Sup correspond à l'ouverture du dispositif hybride, en l'occurrence, le degré de liberté quant aux choix des méthodes, des activités et des outils à utiliser par les personnes apprenantes. À ce propos, 74 % des étudiantes et étudiants ont évalué cette dimension positivement. Ils s'estiment ainsi satisfaits du degré d'ouverture du dispositif en matière de flexibilité, d'organisation des cours en présence et à distance et de la possibilité d'adaptation du cours à leurs rythmes d'apprentissage. Voici quelques extraits des réponses qu'ils ont fournies :

Je peux regarder le cours à n'importe qu'elle moment. Car les capsules vidéo sont envoyés des jours avant le cours en présence donc je peut regarder le cours à l'aise. (E1)

Faire les activités à l'aise peu importe le lieu ou le temps... On est pas limité ou sanctionné comme auparavant en classe. (E2)

Je ne suis pas limité dans le temps pour regarder le cours. (E3)

Les personnes apprenantes considèrent ainsi que le fait de pouvoir regarder les cours au moment qui leur convient et lors duquel elles se sentent mieux disposées est l'une des possibilités les plus tangibles qu'offre la classe inversée étant donné que les capsules vidéo sont transmises quelques jours avant le cours en présentiel.

5. Discussion des résultats

Pour faire le bilan de notre expérience à partir de laquelle les étudiants et étudiantes se prononcent positivement quant aux différentes dimensions du dispositif hybride, conçu et adapté selon leurs besoins langagiers en cours de l'écrit, nous revenons sur certains aspects intervenant dans cette expérience hybride.

Sur le plan de la conception, le dispositif de classe inversée a mis à la disposition de l'enseignant ou de l'enseignante un nombre important d'options et de choix lui permettant de varier les modalités d'apprentissage en présence et à distance par rapport au modèle transmissif qui, pour sa part, semble limité en matière de scénarisation pédagogique. En effet, ce changement de modalité du travail doit, selon Peltier et Séguin (2021), s'accompagner d'une modification pédagogique profonde afin de favoriser l'engagement des personnes apprenantes s'inscrivant dans une expérience hybride riche et satisfaisante. À ce stade, il est important de souligner les retombées positives des outils numériques sur la conception de la classe inversée, car outre leur implication dans l'externalisation des connaissances en dehors de la salle de classe, ces derniers ont permis de développer l'engagement des personnes apprenantes dans les tâches qui leur sont assignées. Toutefois, un tel usage ne garantit en aucun cas l'appropriation des connaissances transmises à distance (Jereb et Šmitek, 2006), d'où l'importance accordée à la dimension de l'accompagnement humain dans la conception des dispositifs hybrides.

En effet, notre formule pédagogique expérimentée en cours de l'écrit est en accord avec de nombreuses recherches (Coiro, 2003; Legros et Crinon, 2002; Tricot, 2007) qui mettent en évidence les effets des outils numériques dans le développement des compétences scripturales

étudiantes. D'ailleurs, Marin et Legros (2008, p. 133) précisent leur rôle facilitateur dans les activités de compréhension et de production écrites dans la mesure où ils permettent « de concevoir et de valider des aides et des systèmes d'aides à tous les niveaux et à toutes les phases de l'activité de lecture, de compréhension et de production ».

Sur le plan de l'évaluation du dispositif, les retours du questionnaire ont globalement attesté un degré de satisfaction élevé, que ce soit sur le plan de l'articulation présence/distance de l'apprentissage, de l'accompagnement humain, des processus de médiatisation et de médiation ou encore de la flexibilité du dispositif.

Dès lors, cette perception positive s'explique, à l'opposé du modèle transmissif, par la possibilité de rétroaction et la disponibilité des ressources à n'importe quel moment. C'est ainsi que la rétroaction est assurée en présence à travers l'interaction en face-à-face personne enseignante/personne apprenante. À distance, la rétroaction fonctionne dans les deux sens. Pour ce qui est de la personne apprenante, elle peut revoir le cours plusieurs fois à distance, mettre l'enseignant ou l'enseignante en mode « pause », découper le cours en segments plus courts pour apprendre à son rythme, poser des questions au moyen des outils synchrones ou asynchrones accessibles, répondre aux tests éclair de compréhension en ligne, etc. Quant à la personne enseignante, l'environnement médiatisé de l'apprentissage lui permet la réception des interrogations, soucis et travaux d'évaluation des personnes apprenantes, ce qui nous amène à une rétroaction immédiate. Ces éléments favorisent le processus de médiation et créent de nouveaux styles d'apprentissage individualisés où chaque personne apprenante peut procéder à son propre rythme grâce à la flexibilité du dispositif de formation (York, 2008).

Comme pour des études précédentes, même si la classe inversée semble un environnement satisfaisant pour la plupart des personnes apprenantes, quelques divergences d'appréciation négatives ne manquent pas d'être formulées. Selon une recension d'écrits scientifiques effectuée par Guilbault et Viau-Guay (2017), ce constat est partagé par plusieurs autrices et auteurs qui ont observé une forte insatisfaction chez plus de 10 % des personnes répondantes en classe inversée. Or, ils n'y notent pas les aspects possiblement en cause. Dans notre expérimentation de classe inversée, la prise en compte des dimensions du projet Hy-Sup constitue, à cet égard, un atout incontestable pour mieux expliquer le ressenti étudiant. Il s'est ainsi avéré que ce sont les aspects relatifs à l'accompagnement humain et à la médiatisation qui sont davantage source d'insatisfaction. En fait, le premier aspect exige des enseignants et enseignantes un changement de posture et un passage du paradigme de la transmission passive au paradigme de l'enseignement actif (Cailliez, 2017) pour une meilleure adaptation aux exigences de l'articulation spatio-temporelle en classe inversée. Le deuxième aspect, quant à lui, met en question la prédisposition des acteurs didactiques (établissement, personne enseignante et personne apprenante) à la médiatisation des savoirs en classe inversée, car une telle opération nécessite, selon Peraya (2008), un investissement communicationnel, sémiotique et matériel.

Pour conclure...

Il ressort de ce travail consacré à la conception/évaluation d'un dispositif de classe inversée, et que nous inscrivons dans une perspective évolutive des « formations inversées », qu'une scénarisation des contenus pédagogiques, adaptée aux besoins linguistiques et communicatifs du public cible, est satisfaisante pour la plupart des personnes apprenantes. Cette adaptation part d'une réflexion, largement partagée, selon laquelle toute personne enseignante doit « adapter l'offre d'enseignement à la demande d'apprentissage » (Richterich, 1985, p. 27).

Toutefois, comme nulle innovation n'est exempte de limites et après la conception de notre dispositif hybride, il apparaît que la classe inversée est une pratique énergivore qui requiert une charge de travail conséquente, ce qui constitue un tournant important du point de vue tant étudiant qu'enseignant. Du côté des personnes apprenantes, elles fournissent un effort considérable en amont lors de la préparation des cours, du visionnage et visionnage des capsules vidéo, de la prise de notes et du bilan synthétique pour ensuite procéder à la mise en application en présentiel. Du côté de la personne enseignante, elle doit scénariser son contenu d'apprentissage et confectionner son matériel technopédagogique en présence et à distance, ce qui représente un double travail par rapport à un cours magistral similaire. De plus, une fois le dispositif construit, elle doit le faire évoluer continuellement selon les besoins des personnes apprenantes. Enfin, du côté de l'établissement, des recommandations concernant la formation professionnelle des enseignants et enseignantes sur les modalités de formation en classe inversée se posent. De telles recommandations ne font qu'engendrer de nouvelles pressions et exigences qui vont au-delà d'assurer un équipement technopédagogique adéquat à ce type d'enseignement. Pour cela, les formateurs et formatrices en FLE peuvent procéder, avant d'offrir toute formation hybride, à des analyses de pratiques hybrides enseignantes en classe. Cette analyse préalable offre un cadre descriptif tangible quant aux données relatives aux connaissances des acteurs pédagogiques sur l'hybridation ainsi qu'à leur prédisposition matérielle à maintenir le bon déroulement de cette modalité d'enseignement. En ce qui concerne l'élaboration du contenu de la formation, il serait intéressant de mettre à profit le versant épistémique que fournit le projet Hy-Sup sur les dispositifs de formation hybride, d'autant plus que peu de travaux ont été consacrés à leur description dans la littérature scientifique. Néanmoins, une formation continue est fortement recommandée auprès des enseignants et enseignantes de FLE afin d'adapter le contenu aux évolutions incessantes des dispositifs de classes inversées. Nous estimons que cette étude peut soutenir la réflexion sur la planification et la conception d'un référentiel de formation professionnelle consacré aux modalités de l'enseignement inversé en classe de FLE dans des recherches ultérieures.

Références

- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et formation*, (15), 35-44.
<https://doi.org/10.3406/refor.1994.1188>
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.
- Ammouden, A. et Ammouden, M. (2010). Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Synergie Algérie*, (9), 37-44.
<https://gerflint.fr/...>
- Baltazart, D. et Chagnoux, M. (2017). Écologie numérique des enseignants-chercheurs : entre habitus pédagogique et bricolage personnel. Dans L. Massou et L. Lavielle-Gutnik (dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique* (p. 43-64). De Boeck Supérieur.
- Bruner, J. S. (1979). *On knowing: Essays for the left hand*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 2008/4(120), 5-32.
<https://doi.org/10.4000/histoire-education.1035>
- Cailliez, J.-C. (2017). *La classe renversée : l'innovation pédagogique par le changement de posture* (C. Henin, illustr.). Ellipses.

- Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <http://cairn.info/revue-distances-et-savoirs...>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the Internet: Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458-464. <http://jstor.org/stable/20205224>
- Deschryver N. et Charlier B. (coord.). (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final HY-SUP*. <http://tecfa.unige.ch/...>
- Eid, C., Oddou, M. et Liria, P. (2019). *La classe inversée : techniques et pratiques de classe*. CLE International.
- Gardiès, C. et Fabre, I. (2015). Médiation des savoirs : de la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée ». *Distances et médiations des savoirs*, (12). <https://doi.org/10.4000/dms.1240>
- Goldstein, I.-L. et Ford, J.-K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4^e éd.). Wadsworth.
- Guilbault, M. et Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1193>
- Jereb, E. et Šmitek, B. (2006). Applying multimedia instruction in e-learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 15-27. <https://doi.org/fxhggd>
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Éducation et formations*, (e-301), 139-147. <http://revueeducationformation.be/...>
- Kherra, N. (2011). L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien. *Synergies Europe*, (6), 85-98. <https://gerflint.fr/...>
- Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. *Économie et management*, (156), 41-47. <http://cdn.reseau-canope.fr/...>
- Lebrun, M. (2016). Un « cours », plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation. Dans A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (p. 73-94). De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. et Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit!* Canopé.

- Legros, D. et Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Armand Colin.
- Leroux, J.-Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(1), 115-125.
- Louvet, E. et Basile, H-P. (2023). Mise à distance des enseignements dans le contexte de la crise sanitaire : Comment soutenir la motivation des étudiants? *Distances et médiations des savoirs*, (41). <https://doi.org/10.4000/dms.8884>
- Marin, B. et Legros, D. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*. De Boeck.
- Micholet, M. (2018). *Un tutorat transversal à distance et en ligne pour l'université* [thèse de doctorat, Université Paul-Valéry – Montpellier 3, France]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-02019880>
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Presses de l'Université du Québec.
- Parpette, C. (2002). Le cours magistral, un discours orolographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant. Dans R. Gauthier et A. Meggori (dir.), *Actes du colloque Langages et significations – L'oralité dans l'écrit et réciproquement* (p. 261-266). Albi.
- Peltier, C. et Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs*, (35). <https://doi.org/10.4000/dms.6414>
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les enjeux de l'information et de la communication*. (09/2). <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/...>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier (coord.), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final HY-SUP* (p. 54-86). <http://tecfa.unige.ch/...>
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory (G. Gellerier et J. Langer, trad.). Dans P. H. Hussen (dir.), *Carmichael's manual of child psychology, Vol. 1* (3^e éd., p. 704-732). Wiley.
- Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette.
- Romainville, M. (2008). Innover dans l'enseignement supérieur : pourquoi et comment? *Pédagogie collégiale*, 21(3), 9-13. <https://eduq.info/...>
- Sebane, M. (2011). FOS / FOU : quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques? Dans J. Callier et S. Borg (dir.), *Le français sur objectifs universitaires – Actes de la 1^{ère} rencontre régionale du Forum mondial HERACLES* (tome 1, p. 375-380). <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane>

- Tardif, S. et Rivard, M. (2021). La classe inversée en mode virtuel : portrait d'une formule gagnante. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 15-24. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1220>
- Trémion, V. (2019). Étude de représentations sur les innovations en classe inversée à l'université. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 2019/1(63), 11-21. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0011>
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Belin.
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, (30). <https://doi.org/10.4000/dms.5203>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, dir. et trad.). MIT Press. (Ouvrage original paru en 1934.)
- Yennek, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes. *Savoirs*, 2015/2(38), 9-54. <https://doi.org/10.3917/savo.038.0009>
- York, R. O. (2008). Comparing three modes of instruction in a graduate social work program. *Journal of Social Work Education*, 44(2), 157-172. <https://doi.org/dhz4tq>



Création d'une communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue

Creating a Community of Reflective Language Practitioners

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-02>

Ana DIAS-CHIARUTTINI^a ✉ Université Toulouse Jean-Jaurès, France

Julie FERMEN^b ✉ Université Côte d'Azur, France

Hourieh MARVI^b ✉ Université Côte d'Azur, France

Aurore SCHOENECKER^b ✉ Université Côte d'Azur, France

Mis en ligne : 19 octobre AAAA

Résumé

En France, nous proposons une formation transversale aux compétences écrites qui s'adresse à l'ensemble des étudiants et étudiantes de licence de toutes composantes disciplinaires. La singularité de cette formation est d'être à distance en asynchrone. L'ensemble du dispositif vise la construction d'une communauté de praticiennes et praticiens sur la langue et l'amélioration des compétences écrites universitaires. C'est l'analyse de ce dispositif que nous nous proposons d'étudier en éclairant sa structuration, le style de communication développé à travers les cours et un format d'étayage spécifique qui implique les étudiants et étudiantes dans une réflexion partagée sur la langue et leur propre maîtrise de celle-ci.

Mots-clés

Dispositifs, communauté discursive, pratique réflexive, formation à distance, étayage, compétences écrites universitaires

Abstract

In France, we offer cross-disciplinary training in writing skills for all undergraduate students from all disciplines. The unique feature of this training is that it is asynchronous distance learning. The whole system is designed to build a community of language practitioners and improve academic writing skills. We propose to study the analysis of this system by shedding light on its structure, the style of communication developed during the courses, and a specific support format that involves the students in a shared reflection on the language and their own mastery of it.

Keywords

Teaching devices, discursive community, reflective practitioners, distance learning, scaffolding, academic writing skills

(a) UMR EFTS. (b) LINE.



Introduction

Comment poursuivre, développer et rénover l'enseignement des compétences écrites en langue maternelle – le français – à l'université? C'est à cette question que nous nous confrontons dans cet article en nous appuyant sur une formation expérimentale menée en France et financée par l'Agence nationale pour la recherche (ANR-17-NCU-0015) dans le cadre du plan d'investissement avenir *Nouveaux cursus à l'université* (désormais NCU)¹. À l'université, la maîtrise des compétences écrites est ainsi devenue non seulement un enjeu transversal, mais aussi un enjeu de transformation de l'enseignement à ces compétences. Les étudiants et étudiantes qui arrivent en première année à l'université savent écrire, mais leur maîtrise est insuffisante pour poursuivre des études universitaires et répondre aux exigences d'une société où l'écrit s'impose partout et où les normes sont toujours distinctives sur le plan social et discriminantes sur le plan professionnel. Cette insuffisance repose autant sur des acquis relativement fragiles que nous évaluons en début d'année que sur la nécessité de s'approprier de nouveaux écrits universitaires. Pollet, en 2004, rappelle la complexité d'entrer dans le nouvel univers de communication que constitue l'université :

À entendre les enseignants, il s'agit de saisir des données pertinentes, de leur donner du sens et de la cohérence, et d'élaborer une formulation personnelle – écrite ou orale – correspondant à un certain contexte de communication. Cette compétence – rarement explicitée et encore plus rarement enseignée – suppose la maîtrise d'un grand nombre de processus lecturaux et scripturaux, mais surtout la capacité à les articuler. Reconnaissons que cela ne va pas de soi pour un étudiant au sortir du secondaire. (p. 82)

Ainsi, nous rejoignons les travaux en littérature universitaire en nous inscrivant particulièrement dans l'approche de Scheepers (2022), considérant qu'il est aussi important de former à l'écrit que par l'écrit.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons à la formation mise en œuvre à l'Université Côte d'Azur. Elle concerne les trois premières années du cursus universitaire appelé licence (licence 1, licence 2, licence 3). Contrairement aux autres universités françaises qui participent au projet, le choix s'est porté sur un dispositif entièrement en ligne. Il répond au projet de cette université de concevoir un ensemble de formations transversales (compétences numériques, compétences écrites en français universitaire, compétences en langue étrangère et compétences à l'orientation professionnelle) identiques pour toutes les personnes inscrites en licence. Dans le prochain projet quinquennal de l'Université, ces compétences seront de plus en plus adaptées au niveau des étudiantes et étudiants, qui auront par conséquent des parcours différenciés.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre de la recherche qui a permis la création du dispositif de formation, puis nous exposerons la construction des données et notre cadre théorique pour caractériser ce que nous désignons par *communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue*. Enfin, nous présenterons une analyse des échanges produits dans le cadre de la formation, qui nous permet d'avancer l'hypothèse de la construction d'une *communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue* à travers ce dispositif, ce qui pour nous constitue une condition de réussite de la formation et de l'implication des étudiants et étudiantes dans les modules.

1. Un site réunit l'ensemble des productions de cette recherche : les ressources ainsi que les outils d'évaluation et la certification. Toutefois, chaque université conçoit librement sa formation : <https://ecriplus.fr>

Création d'un dispositif de formation universitaire

Avant la conception du module de formation, une grande enquête sur les erreurs des étudiants et étudiantes a été réalisée dans le cadre de la recherche ANR-NCU écri+. Ce recueil a porté sur plus de 6 000 copies d'étudiantes et étudiants inscrits au sein des universités françaises dans des disciplines différentes. Puis, une seconde enquête a porté sur les méthodes déclarées par ceux-ci pour résoudre les problèmes de langue repérés initialement (désormais « questionnaire méthodes »). Nous avons reçu 1 500 questionnaires remplis comportant chacun 20 problèmes de langue à résoudre en explicitant les processus (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2023). La première étude du premier corpus (Boch *et al.*, 2020) a donné lieu à une double approche compréhensive de la maîtrise de l'écrit des étudiants et étudiantes du premier et du deuxième cycle de l'université française :

- (1) dans une perspective didactique, identifier les objets linguistiques qui semblent les plus résistants en termes d'acquisition de l'écrit à un niveau avancé et productifs en termes de leviers de développement des compétences rédactionnelles d'un public étudiant;
- (2) dans une perspective variationniste, mieux cerner et questionner les normes qui régissent notre regard d'enseignant-correcteur, en prenant en compte différentes descriptions de ces dysfonctionnements : en premier lieu, celles (parfois lapidaires, parfois plus étoffées) indiquées par les enseignants-déposants, et dans un second temps, celles proposées par des ouvrages de grammaire et/ou des travaux de linguistique. (p. 2)

C'est ainsi qu'une première catégorisation (orthographe : ponctuation, lexique, syntaxe, cohérence, citation) a été effectuée pour décrire chaque type de dysfonctionnement. *Dysfonctionnement* (au sens de Reuter, 2005) nous semble plus pertinent qu'*erreur* dans la mesure où ce dernier terme renverrait à la norme alors que nous nous situons dans une approche variationniste. De plus, sur le plan didactique, le terme « dysfonctionnement » invite à penser la façon dont le sujet traite le fonctionnement de la langue, celle dont il se l'approprie, alors que le terme « erreur » pose une sanction sur le produit fini. Le premier état des lieux permet de déterminer l'imbrication des dysfonctionnements et il éclaire également les dysfonctionnements des accords qui relèvent davantage de processus automatiques d'écriture au long cours que de réelles difficultés ou encore de méconnaissances : l'oubli de la majuscule au nom propre pose souci, pourtant lors du « questionnaire méthodes » adressé aux étudiantes et étudiants concernant la façon dont ils traitent un problème de langue, ils déclarent qu'il faut mettre une majuscule aux noms propres. Les accords au sein des groupes nominaux « d'une façons » et « la discussions » révèlent une grande « inattention » pendant l'activité même d'écriture. Il n'y a pourtant aucun distracteur (Bonin et Fayol, 1996). Il peut s'agir d'une surcharge cognitive qui concentre l'activité davantage sur le propos et moins sur la forme de ce qui est écrit. Nous savons que pendant l'activité d'écriture, le sujet effectue différentes tâches mentales. Ces auteurs (p. 9) rappellent un certain nombre de travaux soulignant la complexité des tâches qui s'articulent : l'impact des connaissances préalables du domaine (Brown *et al.*, 1988), la familiarité du destinataire (Piolat, 1983) et du type de texte (Adam, 2017), voire à l'oral et au cours des interactions de l'activité respiratoire et de l'état émotionnel de la personne qui rédige (Foulin, 1993; Grosjean *et al.*, 1979; Rochester, 1973). Les écrits étudiants relèvent davantage des « *spontaneous narratives* » (Garrett, 1975), dont nous savons que certaines représentations mentales à un moment t ne sont plus valables à un moment $t + 1$. Ainsi, l'énoncé « la discussions » révèle un fonctionnement de la gestion des tâches mentales nécessaires que les étudiants et étudiantes en situation d'écriture spontanée ne réalisent pas; la mémoire de travail surchargée ne traite pas cette tâche cognitive. Cela montre aussi qu'ils mobilisent peu l'activité de

relecture ou que celle-ci ne leur permet pas de s'attacher à ce type de relecture qui concentrerait l'attention sur les traitements orthographiques et syntaxiques, de même que nous savons que pour mieux traiter ces tâches, il faudrait planifier l'écrit avant de commencer à l'écrire (Bonin et Fayol, 1996, p. 11). Les étudiantes et étudiants sont convaincus de cette nécessité et pensent effectuer des phases d'anticipation, de relecture et de réécriture, mais ils déclarent aussi y accorder peu de temps et bien souvent ne pas avoir le temps de le faire. À cela s'ajoutent des constructions de phrase qui relèvent davantage de la norme orale que des attendus dans un écrit universitaire. Ceci nous amène à penser que les attendus des écrits universitaires ou des genres ne sont pas suffisamment compris, même si les étudiants et étudiantes appliquent certains plans donnés en cours et/ou mobilisent un certain champ lexical également travaillé en cours. Ces dysfonctionnements montrent une approximation de la compréhension et de la maîtrise des attendus et des savoirs qui relèvent des disciplines universitaires. Nous relevons enfin des imprécisions lexicales et des confusions que l'on peut interpréter comme relevant de l'homophonie ou de la paronymie : « plutôt qu'une autre, mais si les autres façons » : « mais si » à la place de « même si », par exemple. Ces dysfonctionnements nous semblent confirmer notre hypothèse d'approximation des attendus rédactionnels qui caractérisent chaque champ disciplinaire (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2023).

Le tableau 1 illustre par un exemple chacune des catégories.

Tableau 1

Exemple des dysfonctionnements relevés pour chaque catégorie étudiée

Extrait jugé problématique	Macro-catégorie(s) cochée(s)	Analyse proposée	Niveau d'étude (ex. licence 1, master 2, etc.), contexte
Il s'agit sûrement des recommandations de l'académie, chose que l'on peut encore se rendre compte à l'heure actuelle où l'Académie recommande de parler le français d'une façons plutôt qu'une autre, mais si les autres façons de parler sont « tolérées »	Orthographe Lexique Syntaxe/ construction des phrases	Orthographe : la minuscule au lieu de la majuscule dans un nom propre (« académie » au lieu de « Académie ») Orthographe erronée de la locution/ pluriel erroné du nom (« d'une façons » au lieu de « d'une façon ») « se rendre compte » + COD « même si » confondu avec « mais si »	Science du langage, licence 3 Cours d'histoire de la langue, question d'analyse d'un texte
Les guerres civiles que connut la République de – 43 à – 31 jusqu'à la bataille d'Actium, mire en avant comme homme politique de première importance Octave qui a triomphé contre Marc Antoine à Actium	Orthographe Ponctuation	Orthographe : accord erroné sujet-verbe passé simple (« mettre » / « mettre en avant ») (forme erronée au lieu de P6) (« mire » au lieu de « mirent » : homophonie/homonymie) Ponctuation : virgule manquante avant la proposition/ subordonnée relative en incise OU virgule erronée entre le sujet et le verbe	L1-L2 histoire
Epidame a demandé de l'aide à Corcyre. N'ayant pas répondu, une autre cité grecque a répondu en envoyant des troupes ainsi que des colons, c'est la cité de Corinthe	Orthographe Syntaxe/ construction des phrases	Terminaison erronée du participe passé/ accord en genre alors qu'il n'y a pas de COD le précédant (auxiliaire « avoir ») (« répondre ») (« répondue » au lieu de « répondu ») (homophonie/ homonymie) Coréférence erronée du participe passé composé en apposition (se réfère au complément/COI de la phrase précédente)	L1-L2 histoire

La collecte de ces 4 245 dysfonctionnements a donné lieu à de nouvelles analyses dans le cadre de cette recherche pour estimer cette fois la difficulté linguistique et scripturale de chaque élément relevé, sa place dans les enseignements scolaires et aussi la régularité de ce dysfonctionnement. Cela a permis d'élaborer un référentiel de compétences sur les domaines (mot, phrase, texte et discours) regroupant 327 catégories de notions étudiées et testées (items) et de constituer une grille de 8 niveaux attestant de la difficulté des éléments langagiers et scripturaux, mais aussi des compétences maîtrisées (De Vogué, 2023). Cela a été mis en œuvre à travers un bêtest qui permet de classer les dysfonctionnements selon une échelle contribuant à la conception d'une certification en cours d'élaboration et validée par 28 universités partenaires en France.

Dans le cadre, par exemple, du domaine « mot », les lettres muettes ont permis de relever les éléments suivants correspondant à des dysfonctionnements régulièrement rapportés dans les écrits étudiants. Ils sont classés (tableau 2) en 6 niveaux sur les 8 niveaux existants.

Tableau 2

Extrait du référentiel de compétences rédactionnelles à l'université. Catégorie : Mots – Lettres muettes

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Voyelles des digrammes et trigrammes – Niveau A (terme connu)	Voyelles des digrammes et trigrammes – Niveau B				
Consonnes en fin d'adjectifs, noms – Niveau A (termes courants)	Consonnes en fin d'adjectifs, noms – Niveau B (termes soutenus)	Consonnes exceptionnelles en fin de base verbale – Niveau A	Digrammes et consonnes muettes dans suffixes	Consonnes exceptionnelles en fin de base verbale – Niveau B	
E après voyelles – Niveau A	E muet après consonne en fin d'adjectifs et noms	Confusion orthographique avec anglais sur les e	E après voyelles – Niveau B		
Mots singuliers en eux – Niveau A	Mots singuliers avec s, z, x final	Mots singuliers en eux – Niveau B			
E dans les mots en ment – Niveau A		E dans les mots en ment – Niveau B	E muet en fin d'infinitif M-		
Orthographe des mots lexicaux très inconsistants courants	Homonymes non motivés	Consonnes latentes non motivées	Confusion orthographique avec anglais sur pbs de prononciation		Orthographe des mots lexicaux très inconsistants spécialisés

Cette réflexion sur la compréhension et la classification des dysfonctionnements nous a amenées à élaborer une formation transversale qui concerne tous les étudiants et étudiantes de licence de toutes les disciplines (soit les trois premières années de l'université française, comme nous l'indiquons *supra*). Nous avons construit des outils (exercices, ressources, capsules de méthodes, cours...) qui permettent de travailler de façon progressive sur les trois premières années de l'université les différentes difficultés relevées. Les cours s'organisent par année de la façon illustrée au tableau 3.

Tableau 3

Organisation de la formation sur les trois niveaux de licence

Licence 1	Licence 2	Licence 3
Orthographe lexicale	Conjugaisons et homophones	Orthographe des conjugaisons
Lexique pour l'expression	Construction de phrases	Reprises, citations et discours
Orthographe grammaticale	Ponctuation	Progression et connecteurs

Tous les étudiants et étudiantes passent des tests de positionnement en début d'année et sont ensuite orientés vers les compétences qui sont travaillées chaque année. Ceux qui valident l'ensemble des compétences attendues peuvent préparer la certification écrit² à travers des modules en ligne sur le site d'écrit+ qui est accessible à toutes les universités partenaires.

La conception des cours repose sur trois grands principes didactiques décrits ci-dessous, que toute l'équipe d'enseignantes³ partage et qui résultent de notre réflexion commune sur les dysfonctionnements observés.

1. Adéquation du dispositif avec les difficultés réelles des étudiants et étudiantes

En effet, toutes les ressources, les cours, les exercices... sont construits à partir du corpus des dysfonctionnements recueillis dans la première phase de la recherche, évoquée *supra*. Ils sont complétés par des tests de positionnement qui sont proposés à chaque début d'année dans toutes les universités du projet. Ainsi, nous travaillons sur des exemples authentiques et non sur des erreurs fantasmées ou imaginées, ou encore sur des compétences qui seraient jugées importantes par les enseignants et enseignantes. Nous n'abordons que des problèmes concrets à résoudre et il s'agit d'apporter aux étudiantes et étudiants tous les éléments requis pour qu'ils se souviennent ou intègrent de nouveaux gestes d'écriture, des automatismes qui rectifient des dysfonctionnements fréquents.

2. Méthodes de résolution de problèmes

Conjointement, les cours n'évoquent pas, surtout pas, dirions-nous, des « règles grammaticales ». Il ne s'agit pas de réviser et d'appliquer des règles et leurs exceptions, tel que l'enseignement de la grammaire le fait en France et tel qu'il s'est renforcé ces six dernières années⁴. Nous pensons en effet que cet enseignement applicationniste (qui découle des programmes transformés par décrets et du livre du ministère *La grammaire du français*) est en partie responsable de la faiblesse des compétences des étudiantes et étudiants français. Nous souhaitons réactiver le déjà-là, que ce

- écrit+ est certes une communauté de chercheuses et chercheurs regroupés autour d'un projet de recherche du même nom, mais c'est également une plateforme que ceux-ci ont développée avec des ingénieures et ingénieurs associés au projet qui permet d'évaluer, de certifier et de partager les ressources construites.
- Celles-ci sont volontaires pour participer aux projets et ne sont pas autrices de cette réflexion. Elles sont toutes titulaires à l'Université en Lettres modernes et anciennes. Ce sont les enseignantes de l'Université Côte d'Azur, elles sont associées au projet et peuvent échanger avec les autres enseignantes et enseignants des universités intervenant dans les formations qui se développent dans le cadre de ce projet.
- L'enseignement de la grammaire a fait l'objet d'une réforme ces six dernières années excluant tous les acquis de la recherche en didactique et promouvant une grammaire terminologique exclusivement qui a été formalisée dans un ouvrage, *La grammaire du français – Terminologie grammaticale* (Monneret et Poli, 2020). Ce texte n'est pas officiel, il ne constitue pas des recommandations officielles qui auraient fait l'objet d'un vote au parlement; il est issu du ministère qui influence fortement sa politique et ses attentes du « terrain ». Pierre Sève (2020), chercheur et formateur d'enseignant, propose une analyse de ce texte et de son positionnement.

savoir soit pertinent ou au contraire aléatoire, voire erroné, pour le renforcer ou le déconstruire et reconstruire un processus de traitement de la langue qui soit correct. Ainsi, lors de l'enquête menée sur les méthodes déclarées des processus mobilisés pour résoudre un problème de langue (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2023) une étudiante déclare : « Dans le cas de l'accord avec le participe passé on accorde avec le sujet c'est le verbe *être* et on accorde avec le sujet quand on a *avoir* s'il y a un COD devant. » Nous voyons à travers cette déclaration comment des bribes de règles apprises par cœur sans jamais réellement être comprises se transforment au gré des années, et comme le dit l'étudiante : « Ça marche souvent, mais parfois il y a des exceptions. » Dans ce cas précis, il n'y a pas d'exceptions! Les cours visent à se remémorer, à compléter les savoirs incomplets et parfois même à expliciter des incompréhensions. Ils aident les étudiants et étudiantes à repérer aussi ce qui leur pose des difficultés. Ainsi, une autre étudiante écrit, cette fois à l'enseignante, dans le cadre du forum :

Un seul point me pose encore problème, ce sont les accords du participe passé à travers les verbes pronominaux « elles se sont parlé », « les paroles qu'ils se sont dites ».

J'ai du mal à comprendre la différence, même en relisant mon cours et en refaisant les exercices. Si vous avez une astuce ou des cours en plus, je suis preneuse.

Cette demande est particulièrement intéressante parce que l'étudiante évoque l'accord avec les verbes pronominaux, qui posent de grandes difficultés, sans s'attacher à la définition même du verbe pronominal et de ce qu'il peut exprimer. « Elles se sont parlé » : chacune a parlé à l'autre, par conséquent elles ne se sont pas « parlées », l'action réalisée est faite par le sujet, mais pas sur le sujet. Parler est un verbe occasionnellement pronominal (parler – se parler), mais il est aussi un verbe à la fois intransitif et transitif indirect « j'ai parlé à sa sœur / je lui ai parlé », ce qui le rend invariable. L'exemple « Les paroles qu'ils se sont dites étaient blessantes » signifie : « Ils se sont dit des paroles blessantes les uns aux autres. » Les paroles ont été dites, ils se les sont dites. L'accord se fait avec le COD dans le cadre de l'accord du verbe pronominal, alors que nous avons l'auxiliaire « être », ce qui peut sembler en tension avec la règle apprise à l'école. Cela crée de nombreuses confusions. La distinction souvent avancée entre pronom réciproque et pronom réfléchi ne vient qu'accroître la difficulté des étudiants et étudiantes. Le problème résulte des effets des règles scolaires incomplètes qui ne permettent pas d'avoir une compréhension du phénomène langagier et rendent parfois la manipulation hasardeuse. L'accord du participe passé des verbes occasionnellement pronominaux n'est pas une exception à la règle des accords du participe passé, il révèle un enseignement parcellaire puisque dans certaines constructions du verbe pronominalisé, l'auxiliaire « être » a le sens de l'auxiliaire « avoir »; elles se sont parlé : chacune a parlé à l'autre. L'accord a un sens, et il dit quelque chose du sujet qui fait ou qui subit quelque chose. La décomposition de ces règles partiellement enseignées, partiellement apprises ou partiellement retenues permet de s'attacher aux phénomènes langagiers et de comprendre la notion même d'accord. Cela permet aussi de déconstruire avec les étudiantes et étudiants l'idée que parfois il n'y a pas d'astuces, mais qu'il faut comprendre ce qui est exprimé et/ou ce qu'ils veulent exprimer. Il s'agit par conséquent de conscientiser les savoirs et les savoir-faire en éclairant aussi plusieurs méthodes pour traiter un problème de langue (Quanquin et Foucher, 2017). Par exemple, dans le cadre de l'accord du verbe avec le sujet, il faut trouver le nom noyau. Les ressources construites proposent deux façons de réfléchir pour traiter le problème qui relèvent de la manipulation syntaxique : le nom noyau peut être retrouvé à travers l'expression « c'est... qui... » ou encore en éliminant les expansions du nom noyau, tout ce qui le complète, comme le montrent les figure 1a et 1b, qui représentent les feedbacks qui apparaissent en ligne et qui sont animés et commentés.

a) 

Trouver l'élément avec lequel accorder
Identifier le **nom noyau** en reformulant
→ "C'est... qui..."
→ Eliminer les expansions
Accorder avec ce nom noyau

"ce sont **les institutions** (en charge de l'école) qui s'attachent à redéfinir"
→ **nom noyau : institutions** = féminin pluriel
→ expansion : en charge de l'école

Depuis quelques années, **les institutions** en charge de l'école **s'attache_**
à redéfinir le rôle des parents dans les conseils de classe.

b) 

Trouver l'élément avec lequel accorder
Identifier le **nom noyau** en reformulant
→ "C'est... qui..."
→ Eliminer les expansions
Accorder avec ce nom noyau

Depuis quelques années, **les institutions** en charge de l'école **s'attachent**
à redéfinir le rôle des parents dans les conseils de classe.

Figure 1

Exemple de médiation des difficultés repérées

Dans la figure 1a, les mots surlignés et la flèche sont des éléments qui apparaissent pendant le commentaire oral explicatif de la réflexion à mener. La figure 1b reprend les éléments à retenir en proposant la bonne solution. Les mots importants qui sont l'objet de la réflexion sont en couleur afin d'aider l'étudiant à visualiser.

La recherche de cette diversité permet aux étudiants et étudiantes de réfléchir sans s'attacher uniquement à rappeler et appliquer une règle. Nous visons des activités de manipulation de la langue pour développer une conscience de son fonctionnement. Bulea Bronckart (2022, p. 6) rappelle que « les manipulations [sont] considérées comme des "outils" puissants (chez Chartrand) ou comme des "opérations" (chez Pellat) à même de favoriser la compréhension du système par les élèves ».

Enfin, nous évitons au maximum l'emploi de la métalangue pour ne pas placer les étudiants et étudiantes dans des situations scolaires de l'enseignement de la grammaire et nous tentons davantage de développer la réflexivité et d'expliquer le plus simplement possible le fonctionnement de ces phénomènes de langue, de texte et de discours. Ce ne sont pas des cours de remédiation ni de révision, mais de développement de compétences écrites⁵ à l'université.

5. L'université Côte d'Azur est engagée dans une démarche IdEx (Initiative d'excellence) pour devenir un grand établissement, ce qui lui procurerait beaucoup d'autonomie. Dans cette perspective, la gouvernance actuelle a décidé de tenter de mettre en œuvre une approche par compétences dans toutes les formations. Seules finalement les formations transversales s'organisent en compétences. Par ailleurs, le projet écri+ a fait le choix de travailler un référentiel de compétences scripturales et communicationnelles. Ainsi, nous nous retrouvons dans l'approche de Tardif (2006, p. 22) : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

3. Compétence écrite dans sa complexité et toutes ses dimensions

Le dernier principe concerne la représentation de l'écrit. Bien que certaines notions portent sur des éléments isolés dans une phrase ou un texte, nous sommes attentives aux processus de compréhension du phénomène, d'une réflexion pendant la rédaction et des réflexes de relecture et de réécriture. Il est en effet important que les éléments travaillés soient remis en contexte et dans un processus qui englobe toute l'activité scripturale. Les exercices proposés et les cours visent par conséquent à anticiper l'écriture, à revenir sur ce qui est écrit, à s'interroger, à douter et à trouver la solution grâce aux réflexions que nous proposons sur la langue, le texte et le discours. Nous y revenons *infra* dans la dernière partie de cet article.

Corpus et cadre d'analyse

Ces principes didactiques reposent sur une conception de l'enseignement de l'écrit qui met en valeur la réflexivité sur la langue, mais aussi sur le texte et sur le discours. Nous nous inscrivons dans la lignée des travaux de Jaffré (1999) et de Balslev *et al.* (2005) en défendant des situations problèmes et le raisonnement analogique et en nous interrogeant sur la valeur des outils métalinguistiques :

Les études menées conjointement dans plusieurs classes tendent en tout cas à prouver que le raisonnement analogique est efficace là où d'autres opérations métalinguistiques (règles, métalangue) restent très aléatoires. [...] L'usage du métalangage n'est pas non plus la panacée. Des mots tels que « infinitif » par exemple, s'ils doivent sans aucun doute faire partie du bagage linguistique des enfants, ne deviennent des outils efficaces que si les opérations métalinguistiques qu'ils subsument sont maîtrisées. (Jaffré 1999, p. 115)

À travers cette formation universitaire, nous voulons former des scriptrices et scripteurs réflexifs avant, pendant et après l'activité de rédaction. Cette réflexivité repose sur un rapport à la langue et à l'écrit que nous tentons de construire à travers le dispositif de formation lui-même. Nous visons la création d'une communauté de praticiens réflexifs sur la langue. Cela signifie que nous nous appuyons sur trois notions, que nous articulons de façon systémique, qui définissent les moyens de former des étudiants et étudiantes aux compétences écrites à l'université : manipulation de la langue; communauté de pratiques; pratique réflexive.

Tout d'abord, notre formation vise des activités de manipulation de la langue au sens de Chartrand (2010) et de Bulea Bronckart (2022). La manipulation renvoie à différents aspects de « modalités de manier des objets linguistiques hétérogènes », des techniques spécifiques concernant notamment la syntaxe, qui peuvent s'appliquer à d'autres domaines, « morphologique, orthographique, sémantique ou textuel » (Bulea Bronckart, 2022, p. 3). Nous nous plaçons ainsi dans la double perspective évoquée par cette autrice (p. 3) :

- une perspective d'articulation entre langue et usage de la langue, ou entre langue et textualité. Cette articulation concerne la très large palette d'interactions possibles entre les composantes du fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) et la textualité (activités de lecture et écriture de textes, modalités écrite, orale ou mixte, généricité textuelle, littératures, usages sociaux spécifiques des textes, etc., cf. Bulea Bronckart & Garcia-Debanc, 2022);

- une perspective reconnaissant en même temps la relative autonomie de ces mêmes composantes, aussi bien au niveau linguistique que didactique (cf. Schneuwly, 2004). C'est cette autonomie relative qui justifie des tâches ciblées, configurées selon les caractéristiques de la sous-discipline concernée (tâches de conjugaison, de grammaire, de lecture d'un passage ou d'un texte, d'écriture d'une phrase ou d'un texte, etc.) et qui fonde la conception de progressions des apprentissages. Mais elle permet aussi la mise en place de tâches complexes par l'articulation entre ces composantes, sous diverses formes ou selon différentes logiques (cf. De Pietro & Wirthner, 2006; Boivin, Pinsonneault & Côté, 2014; Marmy Cusin, Stoudmann, & Degoumois, 2022; Merhan & Gagnon, 2022).

Les exercices et toutes les activités proposées visent cette manipulation des objets de langue et de discours en faisant réfléchir les étudiantes et étudiants sur leurs écrits par rapport aux usages sociaux, aux genres d'écrits universitaires qu'ils rencontrent dans leur parcours... en rattachant également toute tâche ciblée à son contexte de production et de vision globale de la langue écrite, des textes et du discours.

Cette manière de faire vise la construction d'une communauté au sens de communauté de pratiques (Wenger, 2005) qui désigne « tous les groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et apprennent comment faire mieux en interagissant régulièrement ensemble » (p. 1). Notre objectif est bien de donner du sens à ce travail sur la langue, puisque nous sommes à l'université, en proposant une interactivité réflexive permanente entre les étudiantes et étudiants ainsi qu'entre eux et l'enseignante.

Pour caractériser les sujets que nous formons et les postures enseignantes que sollicite notre dispositif, nous recourons à l'expression « praticiens réflexifs » de Schön (1983/1994). En effet, c'est à travers la pratique d'écriture que nous mobilisons la réflexivité, les savoirs, la relecture et la réécriture. Le praticien de Schön n'est pas un étudiant, mais il pense dans l'action et mobilise des « savoirs cachés ». Dans l'activité de rédaction, l'étudiante ou l'étudiant mobilise des savoirs déjà là, parfois inconsciemment, parfois il écrit sans prendre conscience des savoirs qui sous-tendent la forme de ce qu'il écrit. Il s'agit d'intégrer dans l'activité de rédaction une attention particulière à la forme, à la langue, au discours et aux normes attendues dans la situation d'écriture. Autrement dit, il s'agit de mobiliser des savoirs qui seraient « cachés » par l'acte scriptural au moment de l'activité même d'écriture et de développer une conception de l'activité de rédaction qui mobilise les savoirs qui sont là. Nous développons une réflexivité en acte. Mais aussi une réflexivité après l'acte, puisqu'il s'agit de systématiser la révision de l'écrit et la réécriture.

Pour analyser les caractéristiques de cette communauté, nous nous appuyons sur l'analyse de 36 modules de cours en ligne (en asynchrone) ainsi que sur celle des quatre années de forums d'échanges entre les étudiantes et étudiants et entre eux et les enseignantes intervenant dans cette formation.

Caractéristiques d'une communauté de praticiens réflexifs sur la langue

Les enseignantes ont adopté un style de communication qui traverse l'ensemble des cours. Elles s'adressent aux étudiantes et étudiants en explicitant les visées et les finalités de chaque cours, en précisant ce qu'ils maîtriseront à la fin du cours et les difficultés souvent rencontrées. Les énoncés sur lesquels ils travaillent sont extraits du corpus de copies étudiantes constitué depuis plusieurs années dans le cadre d'écrit+ que nous continuons à enrichir. Le choix des énoncés est finement

mené pour éclairer chaque fois un problème précis. Chaque exercice proposé à la suite du cours est conçu sur le mode de résolution de problèmes et accompagné d'un étayage précis qui explicite les dysfonctionnements ainsi que la ou les solutions possibles. Les variations langagières sont prises en compte et mises en perspective avec les exigences du discours attendu à l'université. Cette formation repose ainsi sur trois éléments : un contrat didactique explicite; un mode de communication positive valorisant le sujet; la prise en compte du sujet didactique qui est un étudiant ou une étudiante universitaire qui a eu tout au long de sa scolarité une diversité de cours de français, notamment des cours de grammaire dont il ne s'agit pas, pour nous, de reproduire la forme.

Un contrat didactique explicite

Les cours sont basés sur un contrat didactique (Brousseau, 1998) explicite (verbalisé) qui construit la situation didactique (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2023) qui se déroule à distance. Rappelons que nous formons 12 000 étudiants et étudiantes par an avec une équipe de 5 enseignantes, une responsable et une ingénieure pédagogique. Une enseignante contractuelle en FLE accompagne les étudiantes et étudiants nouvellement arrivés en France. La prise en main du groupe est essentielle et doit construire avec eux une relation qui non seulement explicite les objectifs visés et les tâches à effectuer, mais aussi qui les sécurise par une « présence à distance » (Jézégou, 2022). En somme, ils ne sont jamais vraiment seuls face à un problème : le forum est à leur disposition, les ressources sont accessibles, l'équipe enseignante aussi.

Dans l'extrait suivant (figure 2), nous voyons comment l'une des enseignantes explicite le contenu de son cours, l'adéquation avec les besoins des étudiantes et étudiants repérés dans les copies (le terme « erreur » apparaît parce que nous pensons que celui de « dysfonctionnement » ne leur est pas familier). Son discours apporte des conseils de méthode de travail, de mise en confiance des sujets (« vous avez toute liberté »), et le soutien qui leur est apporté en cas de souci.

Bonjour à tous,

Vous allez durant trois semaines vous confronter aux difficultés posées par ce que l'on nomme les reprises. Cette catégorie grammaticale désigne tout ce qui prend un élément déjà évoqué précédemment pour éviter les répétitions et enrichir un texte. Vous aurez ainsi l'occasion de réviser ou de mettre au point quelques difficultés ciblées, choisies en fonction des erreurs que nous retrouvons régulièrement dans vos copies.

Comment choisir les reprises? Comment les identifier? Comment les utiliser? Ce sont les trois points qui seront spécifiquement abordés dans ce cours.

Des exercices variés vous permettront de faire un état des lieux de vos connaissances sur le sujet et vous feront toucher du doigt certains aspects des reprises sur lesquelles on oublie parfois de s'interroger.

Comme c'était déjà le cas l'an dernier, vous avez toute liberté d'aborder les points étudiés dans l'ordre qui vous convient le mieux. Vous pouvez passer rapidement sur des éléments qui vous semblent déjà bien acquis et concentrez vos efforts sur ce qui vous semble le plus utile. Je vous conseille, si vous pensez maîtriser au préalable une difficulté présentée ici, de commencer par les exercices, ce qui vous permettra de vous évaluer objectivement. Selon le résultat obtenu, vous pourrez alors passer au point suivant ou revenir sur le contenu du cours.

N'oubliez pas que vous pouvez toujours nous faire part de vos questions en difficulté par le biais du forum. Si vous rencontrez un problème lors d'un exercice, pensez à prendre une capture d'écran et à la joindre à votre demande : cela nous permettra d'y répondre plus rapidement et plus précisément.

Bon travail à tous !

Auteure du cours : Marie Catherine Olivi, Université Côte d'Azur

Figure 2

Exemple d'un extrait d'ouverture de cours 1

Dans cet autre exemple (figure 3), le contrat est posé de façon plus dynamique à travers des questions que les étudiants et étudiantes pourraient se poser. Cette ouverture du cours construit également le contrat didactique et insiste sur le fait de travailler sur les difficultés que ceux-ci rencontrent. Ici, le terme « erreur » est exclu.

Dans ce cours, vous aborderez les principales difficultés rencontrées pour construire correctement les phrases :

- Vous ne savez jamais comment relier des groupes ou des propositions entre elles dans vos phrases.
- Vous ne savez jamais dans quel ordre disposer les groupes dans une phrase.
- Vous ne savez jamais s'il faut mettre un point d'interrogation après « je me demande si... »
- Vous ne savez jamais s'il faut inverser le sujet quand on emploie « est-ce qu'on ».
- Vous hésitez parfois entre « dont », « duquel », « auquel ».
- Vous trouvez parfois sur votre copie « phrase incorrecte ».
- Vous trouvez souvent dans vos écrits des remarques telles que « faites des phrases plus courtes » ou « regrouper vos phrases ».

Alors ce module est fait pour vous!

Ce module aborde certaines difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez des phrases. Il est destiné à vous aider :

- Lorsque vous écrivez, à faire les bons choix pour construire une phrase;
- Lorsque vous lisez, à adopter une lecture active, réflexive, pour comprendre finement les phrases complexes.

Auteur du cours : Geneviève Salvan, Université Côte d'Azur
Enseignante : Isabelle Védrenne, Université Côte d'Azur

Figure 3

Exemple d'un extrait d'ouverture de cours 2

Quel que soit le style de l'enseignante, il importe dans notre équipe d'explicitier le contenu abordé, les raisons pour lesquelles nous l'abordons, la façon d'y travailler et comment nous accompagnons les étudiants et étudiantes dans le développement de ces compétences.

Construction du sujet apprenant à l'université

Il est important de prendre en considération le fait que nos sujets sont des étudiantes et étudiants qui entrent à l'université. On ne peut leur dire qu'ils ne maîtrisent pas l'écrit, ils sont d'ailleurs offusqués en début d'année d'avoir à passer des tests de langue française. Il convient par conséquent de mettre en avant le fait que les exigences à l'université sont autres que celles des cursus précédents et surtout de valoriser ce qui est déjà là et de ne travailler qu'à l'amélioration de leurs compétences.

Dans l'extrait suivant sur la phrase interrogative (figure 4), le cours attire leur attention sur la différence entre l'oral et l'écrit. Il s'agit d'un rappel comme pour la plupart des notions. Mais le discours tend à rappeler l'essentiel. L'emploi du pronom « vous » est ici essentiel, c'est bien à eux – étudiantes et étudiants – que nous nous adressons, et les exercices sont conçus spécialement pour eux.

La dynamique des cours et la confiance construite au sein des cours (qui réunissent quelques milliers de personnes apprenantes) permettent de travailler sur les questionnements personnels des étudiantes et étudiants qui interagissent entre eux et avec l'enseignante.

Dans le message suivant (figure 5), l'étudiant s'adresse directement à l'enseignante, ce qui n'est pas toujours le cas.

À l'écrit, les contraintes qui s'exercent sur la phrase interrogative sont plus importantes qu'à l'oral.

En effet, à l'oral l'énoncé *Comment tu vas ?* passe tout à fait bien et se dit sans doute plus facilement que *Comment vas-tu ?*

En revanche, vous direz plus facilement *Comment allez-vous ?* que *Comment vous allez ?* à une personne que vous ne connaissez pas.

Vous voyez que dans ces deux cas, vous adaptez la construction de la phrase au niveau de langage que vous utilisez pour vous adresser à un proche (*tu*) ou à un inconnu (*vous*).

 À l'écrit, vous devez systématiquement construire vos phrases interrogatives en respectant l'inversion du sujet.

On distingue l'inversion simple de l'inversion complexe :

- **L'inversion simple** : *Comment allez-vous ? Comment vont tes parents ?* L'inversion est dite simple parce que les sujets *vous* et *tes parents* sont simplement placés après le verbe.
- **L'inversion complexe** : *Comment tes parents vont-ils ?* L'inversion est complexe parce que le sujet *tes parents* est placé avant le verbe et redoublé par le pronom *ils* placé après le verbe.

 Dans *Comment tes parents vont-ils ?*, le verbe n'a pas deux sujets. Il n'en a qu'un : *tes parents*, redoublé par le pronom de reprise *ils*.

Figure 4

Extrait de cours

Bonjour Madame,

Pouvez-vous me dire si ces deux phrases sont correctes?

La richesse lexicale, qu'est-ce que c'est? La richesse lexicale, qu'est-ce?

J'ai aussi un problème avec un autre exercice :

Voici une phrase affirmative qui exprime une interrogation. Transformez la phrase pour poser cette question de manière directe en utilisant le marqueur « est-ce que ». Aidez-vous de l'exemple suivant :

Phrase : *Il reste toutefois à évaluer dans quelle mesure une instabilité télomérique contribue à la genèse de certains cancers humains.* (Corpus Scientext)

Réponse :

Feedback

La réponse correcte est : « dans quelle mesure est-ce qu'une instabilité télomérique contribue à la genèse de certains cancers humains? »

J'ai écrit la bonne réponse, mais la phrase est longue. La fin n'apparaît pas à l'écran alors le logiciel considère la réponse comme fausse.

J'ai fait cet exercice deux fois et le résultat est toujours le même.

Merci de me répondre

Figure 5

Exemple d'échange 1

La réponse d'un autre étudiant (figure 6) est intéressante parce qu'elle reprend les méthodes du cours : « Pose-toi la question suivante : qu'est-ce que c'est? (Tu fais la même chose pour le sujet.) »

Bonjour,

Je pense que la bonne réponse est : « la richesse lexicale qu'est-ce que c'est? » car on pose une question. Pose-toi la question suivante : « qu'est-ce que c'est? » (tu fais la même chose pour le sujet).

Le jour J, écris toute la phrase puis fais une capture d'écran de cette question et envoie la au référent du portail en expliquant le problème que tu as eu. Ils vérifieront probablement les réponses si tu n'es pas le seul élève concerné.

Bien cordialement,

Figure 6

Exemple d'échange 2

À la figure 7, on peut lire la réponse de l'enseignante qui ne revient pas sur la proposition de l'étudiant qui a répondu, mais qui, le cas échéant, pourrait le faire. Il s'agit d'apporter des éléments de réponse, et surtout de rassurer l'étudiant.

Bonjour Fabien,

En ce qui concerne la première partie de votre question, les deux réponses que vous m'indiquez seraient correctes, mais dans l'exercice posé en ligne, vous avez : « La richesse lexicale qu'est-ce que c'est? » Autrement dit, il manque la virgule entre « la richesse lexicale » et « qu'est-ce que c'est? » Et c'est l'absence de cette virgule qui rend la phrase incorrecte. Quant à la phrase : « La richesse lexicale, qu'est-ce? », réponse valable, reconnaissons que c'est une formulation qui appartient à une langue plutôt soutenue. On dirait plus facilement « La richesse lexicale, qu'est-ce que c'est? » (avec la virgule), comme vous l'avez spontanément écrit.

En ce qui concerne la seconde partie de votre question, j'ai refait le test moi-même et je n'ai pas eu de difficultés à écrire l'ensemble de la réponse (le feedback est exact). Ne vous arrêtez pas quand le cadre semble complet. Vous pouvez continuer à écrire (le texte défile). Et l'ensemble de la réponse est pris en compte.

Cordialement,

Isabelle Védrenne-Fajolles

Figure 7

Exemple d'échange 3

« Bonjour Fabien » indique non seulement une forme de proximité, mais surtout, elle désigne l'étudiant à qui elle répond dans le forum. Nous noterons là encore les formules de valorisation telles que « comme vous l'avez spontanément écrit ».

Si le contenu des cours est important, cet « entour communicationnel » participe de la situation didactique et permet aux étudiantes et étudiants d'avancer dans les activités proposées et d'être rassurés (de se sentir accompagnés) malgré la distance.

Un nouveau rapport à la langue

Toute notre formation repose sur un parti-pris qui est celui de modifier le rapport à la langue pour repenser cet enseignement à l'université qui ne se pense pas en termes de manques, de déficits, mais qui propose un nouveau regard sur la langue et les compétences écrites. Cet enjeu se situe à deux niveaux :

- Pour les enseignants et enseignantes : à l'université des cours de grammaire, de syntaxe... existent pour des spécialistes, des cours de remédiation pour des étudiants et étudiantes accédant à l'université sous condition aussi. Le cadre de ces cours en ligne a soulevé bon nombre de questions qui nous ont conduites aux choix didactiques présentés *supra*.
- Pour les étudiants et étudiantes : en valorisant le déjà-là, les cours visent à leur faire comprendre et à mesurer la complexité de la langue et la nécessité de s'interroger en

permanence avant, pendant et après l'écrit. Pour certains d'entre eux, il s'agit de changer des façons instaurées de traiter l'écrit, de dépasser les souvenirs des règles ou de se les approprier en écrivant, pour apprendre de façon systématique à manipuler la langue. Il s'agit aussi de leur redonner confiance en eux et de leur montrer (du moins à certains) qu'ils sont capables de progresser à l'écrit dans toutes les disciplines.

La formation vise ainsi à former les étudiants et étudiantes à la compétence scripturale au sens où l'entendait Dabène (1991, p. 15), comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière ». À la suite de J. Peytard (1970), ce même auteur définit l'ordre scriptural :

Non comme coquetterie terminologique mais pour éviter les connotations normatives qui s'attachent à la notion d'écrit dans notre tradition culturelle et pour souligner qu'il ne s'agit pas d'un code ni seulement d'un canal mais d'un espace de réalisation langagière. (p. 9)

C'est dans cet espace de réalisation langagière que nous travaillons l'ensemble des compétences écrites du référentiel, dans le but de faire acquérir une compétence scripturale et de rendre nos étudiants et étudiantes autonomes face aux écrits universitaires attendus.

Conclusion

La formation étudiée émane des réflexions qui se développent dans la communauté écrit+ dont notre université est partenaire. Ainsi, c'est un partage de pratiques de formation et de réflexions sur la langue qui ont influencé le dispositif de formation qui répond aux contraintes contextuelles et se configure de façon originale. L'agir ensemble se décline ainsi à plusieurs niveaux et constitue le fil rouge qui oriente l'ensemble de la formation tout comme l'ensemble du projet écrit+. Cette dimension nous paraît importante, dans la mesure où pour insuffler un dispositif permettant aux étudiantes et étudiants d'agir ensemble pour réfléchir sur la langue, il est nécessaire pour les enseignantes et enseignants impliqués d'expérimenter eux-mêmes un agir collectif qui nourrit leur réflexion. Toutefois, comme nous l'avons déjà montré dans d'autres travaux, chercher ensemble ou apprendre ensemble génère aussi des tensions et tous les sujets ne peuvent entrer dans la dynamique collective (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2022). Certains étudiants et étudiantes mettront beaucoup plus de temps que d'autres à s'approprier tous les aspects de la formation.

Références

- Adam, J. (2017). *Les textes : types et prototypes*. Armand Colin.
- Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M. et Veuthey, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner/apprendre. *Revue française de pédagogie*, (150), 59-72. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3226>
- Boch, F., Rink, F. et Sorba, J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladroites à un niveau avancé. Dans F. Neveu, B. Harmegnies, L. Hriba, S. Prévost et A. Steuckardt (dir.), *Actes du 7e Congrès mondial de linguistique française* (SHS Web of Conferences, vol. 78, article 06005). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207806005>
- Bonin, P. et Fayol, M. (1996). L'étude en temps réel de la production du langage écrit : pourquoi et comment? *Études de linguistique appliquée*, (101), 8-19. <https://researchgate.net/publication/267327734>

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. La pensée sauvage.
- Brown, J. S., McDonald, J. L., Brown, T. L et Carr, T. H. (1988). Adapting to processing demands in discourses production : The case of handwriting. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 14(1), 45-59. <https://doi.org/cb5gkr>
- Bulea Bronckart, E. (2022). De l'action sur la langue et la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques. *Forumlecture.ch*, (2022/1). <https://doi.org/10.58098/ffl/2022/1/754>
- Chartrand, S.-G. (2010). Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la langue. *Correspondance*, 15(4). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/...>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9-22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- De Vogué, S. (2023, février). *Constitution of a reference framework for the production of reflective writings : For a documentation of French students' writing difficulties* [diaporama]. Symposium Improving the writing skills of young adults in French universities, Colloque international Writing Research Across Borders VI, Trondheim, Norvège (p. 6-31). <http://researchgate.net/publication/373923132>
- Dias-Chiaruttini, A., Cohen-Azria, C. et Souplet, C. (dir.). (2022). *Chercher ensemble : approches didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Dias-Chiaruttini, A., Schoenecker, A. et Marvi, H. (2023, février). *Methods for writing : What French university students say* [diaporama]. Symposium Improving the writing skills of young adults in French universities, Colloque international Writing Research Across Borders VI, Trondheim, Norvège (p. 60-74). <http://researchgate.net/publication/373923132>
- Foulin, J. N. (1993). *Pause et débit : les indicateurs temporels de la production écrite – Étude comparative chez l'enfant et l'adulte* [thèse de doctorat inédite]. Université de Bourgogne, France.
- Garrett, M. F. (1975). The analysis of sentence production. Dans G. Bower (dir.), *Psychology of learning and motivation* (vol. 9, p. 133-175). Academic Press.
- Grosjean, F., Grosjean, L. et Lane, H. (1979). The patterns of silence : Performances structures in sentence production. *Cognitive Psychology*, 11(1), 58-81. <https://doi.org/bdnjsd>
- Jaffré, J.-P. (1999). Quinze ans après... Retour sur les recherches en didactique de l'orthographe. *Repères*, (20), 111-119. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2313>
- Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-formation : enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses universitaires du Septentrion.
- Monneret, P. et Poli, F. (dir.). (2020, juin). *La grammaire du français – Terminologie grammaticale*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/...>
- Peytard J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, (6), 35-47. <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5478>

- Piolat, A. (1983). Localisation syntaxique des pauses et planification du discours. *L'année psychologique*, 83(2), 377-394. <https://doi.org/10.3406/psy.1983.28472>
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (121-122), 81-92. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2034>
- Quanquin, V. et Foucher, A. L. (2017). Conscientisation du processus d'écriture et amélioration de la production écrite. Dans J. André, O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage* (p. 185-198). Éditions de l'École Polytechnique.
- Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, (31), 211-231. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2670>
- Rochester, S. R. (1973). The significance of pause in spontaneous speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(1), 51-81. <https://doi.org/fn76bg>
- Scheepers, C. (dir.). (2022). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Schneuwly (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, (35), 43-52. <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1620>
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983.)
- Sève, P. (2020, 24 juillet). Une « Grammaire du français » trop peu rigoureuse. Café pédagogique. <https://cafepedagogique.net/...>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Les Presses de l'Université Laval. (Ouvrage original paru en 1998.)



Stratégies volitionnelles, sentiment d'autoefficacité et accompagnement étudiant : quelles relations dans un dispositif hybride?

Students' Volitional Strategies, Self-Efficacy, and Perceived Support:
How do They Relate Within a Hybrid System?

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-03>

Isabelle LÉCLUSE-COUSYN ✉ Université de Lille, France

Annie JÉZÉGOU ✉ Université de Lille, France

Mis en ligne : 16 novembre 2023

Résumé

La recherche à l'origine de cet article aborde l'autonomie d'étudiantes et étudiants infirmiers inscrits dans un dispositif hybride de formation sous l'angle des stratégies d'autorégulation qu'ils mettent en œuvre afin de contrôler leurs apprentissages, que ce soit lors des périodes de formation en présentiel ou en distanciel. Elle porte sur un type spécifique de stratégies d'autorégulation : celles qualifiées de « volitionnelles ». Cette recherche étudie en particulier les liens existants entre ces stratégies et deux autres dimensions : d'une part, la perception qu'ont ces étudiants et étudiantes de l'accompagnement apporté par leur formateur référent ou formatrice référente et d'autre part, leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Elle met donc en relation ces trois dimensions spécifiques et peu étudiées conjointement, *a fortiori* en contexte de formation hybride dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés

Dispositif hybride de formation, stratégies volitionnelles, perception d'accompagnement du formateur, sentiment d'autoefficacité, persistance en formation

Abstract

The research behind this article deals with the autonomy of nursing students enrolled in a hybrid learning system from the perspective of the self-regulation strategies they use to control their learning, during both in-person and distance learning sessions. It focuses on a specific type of self-regulation strategy known as “volitional”. In particular, this research studies the links between these volitional strategies and two other elements: on the one hand, the students' perception of the support provided by their referent trainer and, on the other hand, their sense of self-efficacy regarding their persistence in training. This, it puts together these three specific elements that are rarely studied as a group, and all the less when it comes to hybrid training in higher education.



Keywords

Hybrid training system, volitional strategies, perception of referent trainer, self-efficacy, persistence in training

Introduction

Depuis l'universitarisation de la formation infirmière en 2009, l'hybridation des dispositifs a transformé le système global de formation des Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Dès lors, les étudiantes et étudiants infirmiers peuvent être amenés à effectuer certaines activités d'apprentissage en distanciel. De plus, le référentiel de formation avance le fait que l'étudiante ou l'étudiant doit être avant tout considéré par les équipes éducatives comme un sujet autonome, auteur et acteur de sa formation. Tous ces aspects liés à cette réforme induisent la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'accompagnement des étudiantes et étudiants infirmiers dans un objectif d'autonomisation dans leurs apprentissages en contexte hybride.

Cette question de l'autonomisation accompagnée est d'autant plus cruciale que les IFSI se trouvent confrontés à un problème d'abandon des études, en particulier au cours de la deuxième année. Plusieurs travaux (Blangeois *et al.*, 2009; Lamaurt *et al.*, 2011) ont souligné notamment le mal-être de ces étudiantes et étudiants, dont le vécu douloureux aurait un effet sur leur sentiment d'autoefficacité à persister dans leurs études. De plus, pour ceux provenant directement de l'enseignement secondaire, la transition vers l'enseignement supérieur est souvent difficile à vivre. En effet, ils se retrouvent dans un dispositif de formation où, pour apprendre, ils doivent développer des capacités d'autorégulation. Ces dernières sont d'autant plus nécessaires dans un contexte d'hybridation alliant des modalités en présentiel et à distance (Depover *et al.*, 2011). En conséquence, sans l'acquisition de compétences d'autorégulation, les étudiantes et étudiants infirmiers risquent de ne pas arriver au terme de leurs trois années de formation et d'abandonner leurs études. Afin de limiter ces abandons, chacune de ces personnes bénéficie, durant ses trois années d'études, d'un accompagnement de la part d'un formateur référent ou d'une formatrice référente.

Ainsi, l'hybridation des IFSI sollicite, entre autres, la capacité à l'autorégulation des étudiantes et étudiants infirmiers. Comme le rappelle Cosnefroy (2010, 2011), l'autorégulation ne se limite pas à un répertoire de stratégies efficaces pour apprendre. En d'autres termes, elle ne se réduit pas à la mise en œuvre conjointe de stratégies cognitives et métacognitives. Des stratégies d'un autre type, dites « volitionnelles », sont également sollicitées : elles portent sur l'ensemble des processus de contrôle de l'action qui permettent de maintenir l'effort et la concentration. *A contrario* des stratégies cognitives et métacognitives d'autorégulation, les stratégies volitionnelles n'interviennent pas directement sur l'acte d'apprendre. Elles ont pour rôle de protéger l'intention d'apprendre en régulant notamment la motivation, l'émotion et l'attention.

La recherche présentée dans cet article vise deux objectifs interdépendants. Le premier est de vérifier l'existence de liens entre les stratégies volitionnelles adoptées par des étudiantes et étudiants d'un IFSI et deux autres dimensions spécifiques : d'une part, leur perception de l'accompagnement réalisé par leur formateur référent ou leur formatrice référente, et d'autre part, leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation. Le terme de « perception » renvoie, d'après Cosnefroy (2011), à l'interprétation qu'une personne a de l'environnement dans lequel elle se trouve. Quant au second objectif, il vise à comprendre la nature des liens ainsi établis. Par conséquent, l'étude empirique est à la fois descriptive corrélationnelle et compréhensive, mais à dominante qualitative car sous-tendue par un paradigme interprétatif.

Les liens initialement supposés entre les trois dimensions centrales de cette recherche sont formalisés schématiquement en figure 1 ci-après. Cette dernière se lit selon le processus hypothétique suivant :

- La perception qu'ont les étudiantes et étudiants infirmiers de l'accompagnement apporté par leur formateur référent ou leur formatrice référente a une influence sur les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentes et à distance (hypothèse 1).
- À leur tour, ces stratégies ont un effet sur leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation (hypothèse 2).
- Enfin, la perception qu'ont ces étudiantes et étudiants de l'accompagnement apporté par leur formateur ou leur formatrice a un effet sur leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation (hypothèse 3).

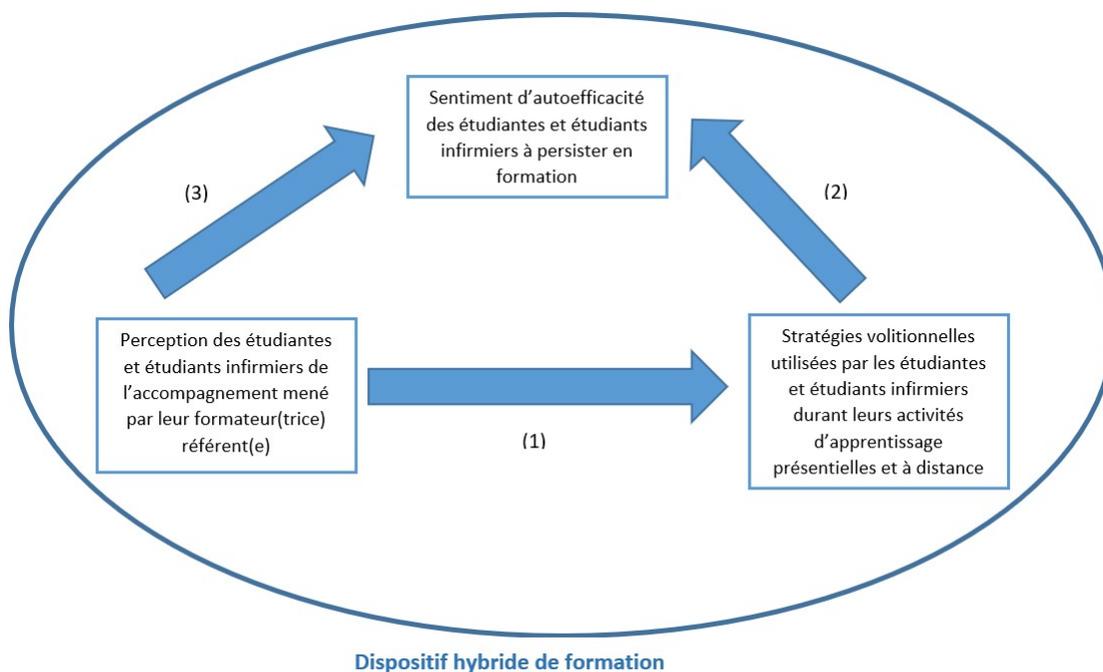


Figure 1

Formalisation schématique des trois hypothèses de recherche

Après une brève description des concepts au cœur de chacune des trois dimensions à l'étude, l'article présente le contexte de l'étude empirique ainsi que quelques caractéristiques des étudiantes et étudiants interrogés. Puis il décrit la méthodologie d'analyse des données recueillies par questionnaire et par entretien auprès d'étudiants et étudiantes de deuxième année en IFSI, ainsi que les principaux résultats obtenus, ce notamment au regard des trois liens hypothétiques initialement posés. Enfin, il discute ces résultats, en examinant particulièrement le rôle joué voire l'influence exercée par le dispositif hybride sur la force et la nature des liens observés.

1. Stratégies volitionnelles, perception de l'accompagnement et sentiment d'autoefficacité

Sur le plan international, les stratégies volitionnelles sont moins étudiées que les stratégies cognitives et métacognitives d'autorégulation. Elles renvoient à la régulation motivationnelle de l'apprentissage. Cependant, comme le souligne Cosnefroy (2011), bien que les dimensions

métacognitives et motivationnelles de l'autorégulation des apprentissages soient distinctes, elles restent néanmoins en interaction constante. En outre, si les stratégies volitionnelles trouvent un relatif écho dans la recherche auprès des enfants scolarisés, peu de travaux portent sur celles d'étudiants et étudiantes du supérieur et d'adultes en formation. D'une manière générale et quel que soit le public concerné, ces stratégies spécifiques permettent à l'individu de maintenir intentionnellement son engagement dans des activités dirigées par des buts : en l'occurrence ceux de se former et d'élargir ses connaissances, à des fins d'acquisition de professionnalisation, d'évolution personnelle ou encore de mobilité professionnelle. Plus précisément, elles soutiennent le fait de persister en formation et dans ses apprentissages ou, en d'autres termes, de maintenir ses efforts dans la durée, et ce, malgré les obstacles internes ou externes éventuellement rencontrés. Ainsi, les stratégies volitionnelles constituent un des leviers majeurs pour atteindre le but fixé en conjuguant, entre autres, l'influence de dimensions environnementales et celles plus personnelles au profit de sa propre persistance en formation et dans ses activités d'apprentissage. Dans la présente recherche, nous analysons les relations entre les stratégies volitionnelles des étudiants et étudiantes et deux dimensions internes et subjectives : leur perception de l'accompagnement apporté par le formateur référent ou la formatrice référente et leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Avant de décrire succinctement ce que recouvrent ces deux dimensions sur le plan conceptuel, il convient de présenter rapidement la taxonomie des stratégies volitionnelles adoptée pour cette recherche.

1.1 Les stratégies volitionnelles

Pintrich (1999, 2003, 2004), Zimmerman (1990, 2008), Corno (2001) ou encore Wolters (2003) font partie des chercheuses et chercheurs qui ont significativement contribué à produire des connaissances sur la volition dans l'apprentissage et principalement en milieu scolaire. Ils ont notamment en commun d'avoir élaboré des taxonomies de stratégies volitionnelles. Cependant, comme le pointe Cosnefroy (2010), les taxonomies produites divergent quelque peu : soit elles portent sur des processus identiques mais ne sont pas nommées de la même manière, soit elles classent ces processus différemment. De plus, les convergences ne sont pas suffisamment solides pour qu'un consensus scientifique entre ces auteurs puisse s'établir et proposer une taxonomie commune. Ce constat complique les recherches menées dans ce domaine à la fois sur les plans conceptuel et méthodologique. Pour contrer ou lever cette difficulté, Cosnefroy (2011) propose une nouvelle taxonomie, tout en intégrant les travaux de Kuhl (1987), Pintrich (1999) et Corno (2001). La particularité de celle-ci est de structurer les différentes catégories de stratégies volitionnelles en processus internes et externes d'autorégulation (tableau 1).

Tableau 1

Catégorisation des stratégies volitionnelles selon Cosnefroy (2011)

Processus internes d'autorégulation
Stratégies de régulation de la cognition
Stratégies de contrôle de la motivation
Stratégies de contrôle des émotions
Processus externes d'autorégulation
Stratégies de contrôle de l'environnement
Stratégies d'accroissement des ressources disponibles
Stratégies de structuration du temps

Les processus internes d'autorégulation renvoient aux stratégies de régulation de la cognition ainsi qu'aux stratégies de contrôle de la motivation et des émotions. Ces stratégies permettent de résister aux distractions potentielles et aux tentations et, de surmonter la fatigue et l'ennui, tout en faisant face aux difficultés. En outre, les stratégies de contrôle de la motivation consistent à instaurer des buts de maîtrise, se manifestant alors par une volonté d'accroître ses propres connaissances, révélatrice d'une motivation intrinsèque. Quant aux processus externes d'autorégulation, ils correspondent aux stratégies de contrôle de l'environnement, aux stratégies d'accroissement des ressources disponibles et de structuration du temps. Ces stratégies ont une double fonction : se préserver de la distraction et créer un climat d'apprentissage favorable.

Cette taxonomie proposée par Cosnefroy (2011) a été mobilisée dans les recherches conduites par le groupe AdAPTE sur les stratégies volitionnelles (Baillet *et al.*, 2016; Houart *et al.*, 2019; Poncin *et al.*, 2017). Plus précisément, elle a servi de point d'appui conceptuel à l'élaboration d'un questionnaire intitulé *Se mettre au travail et y rester* (Baillet *et al.*, 2016). Ce questionnaire a été utilisé lors de la présente recherche afin d'étudier les stratégies volitionnelles adoptées par des étudiantes et étudiants infirmiers durant leurs activités d'apprentissage. Il est présenté plus loin dans l'article.

1.2 La perception de l'accompagnement

La distinction entre « accompagnement » et « tutorat » n'est pas toujours aisée. Pour Glikman (2011), le tutorat s'oriente essentiellement vers une aide pédagogique proposée à la personne apprenante. Quant à l'accompagnement, il intègre, selon l'auteure, des aspects supplémentaires tels que motivationnels, socioaffectifs ou métacognitifs. En outre, si dans la littérature le terme de « tuteur » désigne communément celui qui accompagne des personnes apprenantes en dispositif à distance ou hybride, celui de « formateur », quant à lui, est davantage utilisé dans les formations présentiels. Enfin, à l'instar de Peraya *et al.* (2014), on peut considérer le dispositif hybride comme intégrant l'ensemble des caractéristiques des formations présentiels et à distance. Ainsi, comme le contexte de réalisation de la présente étude porte sur le dispositif hybride de formation, cette recherche s'appuie sur les travaux réalisés autant sur l'accompagnement que sur le tutorat. En synthèse de travaux de recherche réalisés par plusieurs auteurs (Alava et Pruvost-Safourcade, 2008; Berrouk et Jaillet, 2013; De Lièvre, 2005; Denis, 2003; Depover *et al.*, 2011), Rodet (2012) décline la fonction d'accompagnement du formateur ou de la formatrice en dispositif hybride en sept aspects (tableau 2).

Tableau 2

Les sept aspects de la fonction d'accompagnement du formateur ou de la formatrice en dispositif hybride (Rodet, 2012)

Accompagnement portant sur l'accueil et l'orientation de la personne apprenante

Accompagnement organisationnel

Accompagnement pédagogique

Accompagnement socioaffectif et motivationnel

Accompagnement technique

Accompagnement métacognitif

Accompagnement portant sur l'évaluation de la personne apprenante

Le premier aspect de l'accompagnement porte sur l'accueil et l'orientation de la personne apprenante. Pour Rodet (2012) et Paul (2009, 2012), cet aspect consiste, entre autres, à lui expliquer les valeurs et le projet de l'établissement afin qu'elle puisse éventuellement ressentir un sentiment d'appartenance. Le deuxième concerne l'aspect organisationnel de l'accompagnement. Il aide la personne apprenante à développer une organisation afin d'exercer son autonomie en formation (Paul, 2012; Rodet, 2012). Quant au troisième, l'aspect pédagogique de l'accompagnement, Burton *et al.* (2011) et Rodet (2011, 2012) s'accordent à dire qu'il consiste notamment à aider la personne apprenante à résoudre ses difficultés d'apprentissage ou méthodologiques. Le quatrième, qualifié de « socioaffectif et motivationnel » fait référence, comme le pointent Glikman (2002, 2011), Paul (2009, 2020) et Rodet (2011), à une relation individualisée, ajustée entre besoins et attentes de la personne accompagnée. Dans l'accompagnement technique, le formateur ou la formatrice encourage particulièrement la personne apprenante à utiliser les outils numériques en formation (Rodet, 2012). Pour l'aspect métacognitif, il consiste à l'aider à exercer sa réflexivité. Selon Paul (2009, 2012) et Beauvais (2009), ce procédé métacognitif favorise la responsabilisation de la personne accompagnée. Enfin, le septième et dernier aspect consiste, quant à lui, à aider la personne apprenante dans la préparation de ses évaluations.

Cette caractérisation de la fonction d'accompagnement en sept dimensions est le point d'appui pour l'élaboration d'un questionnaire conçu selon les besoins spécifiques de la présente recherche. Celui-ci vise à cerner les perceptions d'étudiantes et étudiants infirmiers de l'accompagnement mené par leur formateur référent ou leur formatrice référente et, par conséquent, à appréhender la deuxième dimension centrale au cœur de ce travail.

1.3 Le sentiment d'autoefficacité à persister en formation

Le sentiment d'autoefficacité renvoie au fait de se sentir capable d'exercer un contrôle sur ses comportements pour les mener à bien, et ce, en interaction avec l'environnement et en fonction du but visé (Bandura, 2003). Il constitue l'un des moteurs des stratégies d'autorégulation des conduites humaines, dont les volitionnelles. Le sentiment d'autoefficacité participe à la régulation du comportement humain. Il constitue une source motivationnelle majeure à l'engagement dans l'activité et au regard du but fixé. Dans le domaine de la formation, comme le précise Bandura (2009), plus le sentiment d'autoefficacité d'une personne apprenante est élevé, plus elle est en mesure de persister dans ses études. De ce fait, il existe un lien, sur le plan théorique, entre le sentiment d'autoefficacité et la persistance dans un comportement. L'articulation entre ces deux concepts est d'autant plus importante à établir que l'une des trois dimensions de ce travail de recherche est le sentiment d'autoefficacité à persister en formation.

Sur le plan empirique, en particulier psychométrique, Bandura (2003) conseille d'utiliser des outils adaptés au contexte dans lequel le sentiment d'autoefficacité est mesuré. Heutte (2011) a notamment suivi cette préconisation pour construire l'échelle du sentiment d'autoefficacité en formation. Cette échelle a été adaptée de celle produite en 2003 par Follenfant et Meyer. Elle est utilisée dans la présente étude empirique afin d'étudier le sentiment d'autoefficacité en formation des étudiantes et étudiants infirmiers.

Comme souligné en introduction, cette étude empirique s'appuie sur une démarche mixte à dominante qualitative, dont le paradigme est interprétatif. Elle comporte une double visée : descriptive corrélationnelle et compréhensive. En conséquence et pour traiter les hypothèses (figure 1), elle se déroule en deux phases complémentaires. Tout d'abord, il s'agit de vérifier

l'existence (ou non) d'un lien entre les trois dimensions précédemment décrites, pour ensuite déterminer la force et la direction de ce lien. Cette première phase est menée à partir des réponses d'étudiantes et étudiants infirmiers à un questionnaire en ligne (effectué par Google Forms). L'objectif de la seconde phase est de comprendre la nature de ce lien, ce à partir des propos recueillis lors d'entretiens individuels auprès d'étudiantes et étudiants volontaires et ayant répondu au questionnaire. Cependant, dans la première phase de l'étude, le sentiment d'autoefficacité en formation est mesuré sans la notion de persistance. C'est lors de la deuxième phase empirique que le sentiment d'autoefficacité des étudiantes et étudiants à persister en formation est étudié. Ce choix s'appuie sur les propos de Fortin et Gagnon (2016), soulignant la complémentarité des phases quantitative et qualitative dans les méthodologies mixtes. Avant de développer la méthodologie mise en œuvre, il convient de préciser le contexte de l'étude ainsi que les principales caractéristiques des étudiantes et étudiants infirmiers sollicités pour cette étude empirique.

2. L'étude empirique menée auprès d'étudiantes et étudiants en soins infirmiers

2.1 Le contexte de l'étude empirique et les caractéristiques des étudiantes et étudiants sollicités

Au moment du recueil de données, les étudiantes et étudiants infirmiers appartiennent à la promotion 2018-2021 d'un IFSI de la région lyonnaise. Ils sont inscrits en deuxième année de formation. Le choix de ce terrain d'investigation est lié à la mise en œuvre d'une hybridation des modalités pédagogiques, notamment au travers des activités d'apprentissage proposées aux étudiantes et étudiants. Tout comme nombre de dispositifs hybrides (Peraya *et al.*, 2014), il est caractérisé par cinq grandes composantes : 1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes; 2) l'accompagnement humain; 3) les formes particulières de médiatisation et 4) de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique; et enfin, 5) le degré d'ouverture du dispositif. Le résultat du test de positionnement HySup¹ (2012-2019) place ce dispositif dans la catégorie des « dispositifs hybrides centrés sur l'apprenant ». Plus précisément encore, à l'intérieur de cette catégorie, il le situe dans le type dit « métro », ce qui signifie qu'il se distingue par un accompagnement de proximité de la part des formateurs et formatrices. Quant au choix du public pour réaliser cette étude, il résulte du fait que la question de la persistance dans les études est plus aiguë en deuxième année de formation, comme précisé en introduction.

Sur les 56 étudiantes et étudiants de deuxième année sollicités, 44 ont répondu au questionnaire en ligne. Quant au panel des étudiantes et étudiants interviewés, il est constitué des 22 personnes répondantes au questionnaire qui ont accepté d'être reçues en entretien. Comme le montre le tableau 3, celles-ci sont majoritairement jeunes, de sexe féminin et, pour la plupart célibataires et sans enfant. Elles bénéficient le plus souvent d'un financement de leurs études par leurs parents. Inscrite essentiellement en formation initiale, une personne participante sur deux est engagée dans une activité professionnelle à côté de ses études. Enfin, peu de personnes participantes se sont déjà formées, avant leur entrée en IFSI, selon une modalité hybride de formation.

1. Ce test consiste à renseigner le [questionnaire](#) élaboré par le collectif de chercheurs et chercheuses HySup. Pour la présente recherche, il a été rempli par la directrice de l'IFSI et un cadre formateur accompagnant des étudiantes et étudiants infirmiers. Le résultat est généré automatiquement.

Tableau 3

Caractéristiques des personnes participantes (promotion 2018-2021, IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Caractéristiques		Nombre (%) des personnes participantes	
		1 ^{ère} phase empirique : enquête par questionnaire N = 44	2 ^e phase empirique : entretiens individuels semi-dirigés N = 22
Sexe	Homme	7 (16 %)	4 (18 %)
	Femme	37 (84 %)	18 (82 %)
Âge	18-25 ans	28 (64 %)	15 (68 %)
	26-35 ans	12 (27 %)	4 (18 %)
	36-45 ans	4 (9 %)	3 (14 %)
Situation familiale	Célibataire	26 (59 %)	15 (68 %)
	Situation maritale	18 (41 %)	7 (32 %)
Enfants à charge	OUI	9 (20 %)	5 (23 %)
	NON	35 (80 %)	17 (77 %)
Financement des études	Financement personnel	17 (39 %)	7 (32 %)
	Parents	22 (50 %)	12 (55 %)
	OPCO/Bourse/Employeur	5 (11 %)	3 (14 %)
Travail à côté des études	OUI	22 (50 %)	10 (45 %)
	NON	22 (50 %)	12 (55 %)
Modalité de formation	Formation initiale	36 (82 %)	16 (73 %)
	Formation continue	8 (18 %)	6 (27 %)
Expérience de dispositif hybride de formation	OUI	7 (16 %)	1 (5 %)
	NON	37 (84 %)	21 (95 %)

2.2 La méthodologie de recueil et d'analyse des données

Comme précisé plus haut, la première phase de l'étude empirique vise à vérifier l'existence de corrélations entre les trois dimensions au cœur de cette recherche, conformément au jeu d'hypothèses posées (figure 1). Le questionnaire en ligne, réalisé en février et mars 2020, intègre les deux échelles mentionnées précédemment : l'échelle intitulée *Se mettre au travail et y rester* (54 items correspondant aux six catégories de stratégies volitionnelles) élaborée par Baillet *et al.* (2016) et l'échelle d'autoefficacité en formation de Heutte (2011) comprenant 10 items. À ces deux échelles est associé le questionnaire sur la perception de l'accompagnement évoqué précédemment (38 items correspondant aux sept dimensions d'accompagnement). Enfin, d'autres questions sont intégrées au début du questionnaire afin de cerner le profil des personnes répondantes, selon les aspects décrits dans le tableau 3. Un dictionnaire des variables (Lécluse-Cousyn, s.d., annexe 1) a été élaboré afin de préciser l'ensemble des questions posées dans le questionnaire, le choix des options de réponse et leur format. Les réponses aux 44 questionnaires individuels font l'objet d'un traitement statistique en recourant au coefficient de corrélation de Spearman (au regard de la petite taille de l'échantillon), à l'aide du logiciel jamovi 1.2.27. Le corpus a nécessité une préparation en amont avec Excel, afin d'homogénéiser les données recueillies. Pour faciliter le traitement statistique, un score moyen total des échelles de Likert pour chaque catégorie de stratégie et pour chaque perception de l'accompagnement a été calculé. En outre, les propriétés psychométriques de l'ensemble du questionnaire ont été vérifiées à cette occasion.

La seconde phase de l'étude empirique, fondée sur une approche qualitative, vise à comprendre la nature des liens observés lors de l'enquête par questionnaire. Elle repose principalement sur le point de vue des 22 personnes répondantes qui se sont portées volontaires pour un entretien² semi-dirigé. Le guide d'entretien (Lécluse-Cousyn, s.d., annexe 2) comporte trois parties majeures. Si la première regroupe des questions générales portant sur les trois dimensions étudiées, la deuxième porte sur un ensemble de questions plus précises afin d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses. Il s'agit en particulier de comprendre le lien éventuel entre, d'une part, les stratégies volitionnelles utilisées par chaque étudiant et étudiantes lors de ses activités d'apprentissage en modalité présentielle ou à distance et la perception de l'accompagnement de son formateur référent ou de sa formatrice référente et, d'autre part, ces stratégies et son sentiment d'autoefficacité à persister en formation. De plus, cette partie aborde la perception de l'étudiante ou l'étudiant concernant l'hybridation du dispositif de formation dans lequel il étudie, afin de s'interroger sur le rôle joué -voire l'influence exercée- par celui-ci sur la force et la nature des liens observés. Enfin, la dernière partie du guide permet à la personne interviewée de relater des propos qu'elle n'aurait pas exprimés jusqu'alors. Par ailleurs, il est important de préciser que, même si les entretiens ont été réalisés au début de la crise sanitaire liée au virus de la COVID-19, les propos relatés par les étudiantes et étudiants portent sur leur expérience vécue avant la crise. Ainsi, leur perception de l'hybridation du dispositif de formation n'est pas en lien avec l'organisation de l'enseignement supérieur durant la pandémie. Enfin, chaque étudiante ou étudiant interviewé est invité à valider la retranscription écrite de l'intégralité de l'entretien afin de garantir l'exactitude et l'approbation des propos recueillis. Les 22 retranscriptions sont analysées en adoptant la méthode par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016), tout en ayant recours au logiciel d'analyse qualitative QDA-Miner-6.0. Cette méthode d'analyse implique notamment une préparation du corpus de données (ici qualitatives et retranscrites), un travail de repérage des catégories à la fois *a priori* (à partir des trois dimensions conceptuelles de départ) et *a posteriori* (catégories émergentes), un développement suivi d'une validation des catégories et, enfin, un schéma de modélisation reprenant l'ensemble des résultats obtenus dans l'étude. Ce dernier est notamment présenté dans la discussion des résultats à la fin de cet article.

3. Les principaux résultats de l'étude empirique

Cette partie présente les principaux résultats issus des deux grandes phases de l'étude empirique et vise à travailler les trois hypothèses (figure 1).

3.1 Les résultats relatifs à la première phase empirique

Le traitement statistique visant la recherche de corrélations entre les dimensions de la recherche induit trois séries de résultats.

- Il existerait un lien entre la perception des 44 personnes répondantes au questionnaire quant à l'accompagnement du formateur référent ou de la formatrice référente et les stratégies volitionnelles qu'elles utilisent lors de la réalisation de leurs activités d'apprentissage. Une corrélation s'observe en particulier entre la moyenne des stratégies volitionnelles et celle relative aux perceptions de l'accompagnement. Le coefficient de corrélation est faible ($r_s = 0,307$) et le lien est significatif (valeur $p = 0,043$). Le sens du lien est, quant à lui, positif, ce qui signifie que les deux dimensions vont dans la même direction croissante.

2. Les entretiens ont eu lieu en juin 2020. Compte tenu de la crise sanitaire liée à la pandémie de COVID-19, ils se sont déroulés en visioconférence sur Zoom, et leur durée variait de 45 minutes à une heure trente. Les principes de consentement et de confidentialité ont été respectés comme le veut l'usage en France pour la réalisation d'une étude empirique, en l'occurrence à visée compréhensive.

- Un lien existerait également entre les stratégies volitionnelles utilisées par ces personnes répondantes et leur sentiment d'autoefficacité en formation. En effet, une corrélation est mise en évidence entre la moyenne des stratégies volitionnelles et celle relative au sentiment d'autoefficacité en formation. Le coefficient de corrélation est faible ($r_s = 0,365$) et le lien est significatif (valeur $p = 0,015$). Le sens de la relation est positif, ce qui signifie que les deux dimensions vont dans la même direction croissante.
- Par contre, il n'existerait pas de lien, du moins sur le plan statistique, entre leur perception de l'accompagnement mené par leur formateur référent ou leur formatrice référente et leur sentiment d'autoefficacité en formation. En effet, le coefficient de corrélation est négligeable ($r_s = 0,140$) et le lien est non significatif (valeur $p > 0,05$).

Pour ce qu'elles ont d'essentiel, ces trois séries de résultats vont dans le sens des hypothèses 1 et 2 (voir figure 1).

3.2 Les résultats relatifs à la seconde phase empirique

Comme souligné précédemment, la méthode adoptée pour analyser les données qualitatives issues des 22 entretiens, à l'aide du logiciel QDA Miner 6.0, est celle par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Ce type d'analyse vise à comprendre la nature des deux liens observés lors de la première phase empirique et tels qu'exposés précédemment. Concernant le premier lien³, les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiantes et étudiants seraient soutenues par l'association de trois perceptions de l'accompagnement du formateur ou de la formatrice et sont résumées dans le tableau 4.

Tableau 4

Les trois perceptions de l'accompagnement du formateur ou de la formatrice soutenant les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiantes et étudiants (promotion 2018-2021, IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Nombre d'étudiant(e)s interviewé(e)s sur 22	Perceptions de l'accompagnement
17	Une aide de sa part dans la confiance en soi
15	Un accompagnement dans leur projet professionnel
19	Une qualité perçue des informations qu'il leur transmet

À titre d'exemples, quelques verbatims illustrent ces trois résultats. Ainsi, selon Clarisse, sa motivation à se mettre au travail et à y rester est soutenue par sa formatrice référente lorsque celle-ci la rassure et l'aide à reprendre confiance en elle : « Elle n'arrête pas de nous dire : "Je sais que vous allez y arriver. Je crois en vous." Elle nous pousse, nous encourage. Si on doute un peu, elle est là et on s'y remet. » Par ailleurs, pour Josi, un effort de compréhension de son projet professionnel par son formateur lui donne envie de mettre en place des stratégies visant à instaurer des buts de maîtrise : « On se sent pris au sérieux et accompagné dans notre projet donc on a encore plus envie d'en savoir plus [...]. » Enfin, le fait d'être correctement informé par son formateur référent ou sa formatrice référente a un effet sur les stratégies de structuration du temps pour se mettre au travail et y rester. Plus particulièrement, cela permet de mieux anticiper et planifier son travail. C'est ce qu'évoque notamment Capucine : « [...] quand on est bien informé, ça permet d'anticiper et de s'organiser correctement. »

3. Faisant référence à l'hypothèse 1 (figure 1).

Quant au second lien⁴, le sentiment d'autoefficacité à persister en formation des étudiants et étudiantes serait soutenu par l'association de stratégies volitionnelles pouvant être regroupées en cinq catégories (tableau 5).

Tableau 5

Les cinq catégories de stratégies volitionnelles soutenant le sentiment d'autoefficacité à persister en formation des étudiants et étudiantes (promotion 2018-2021, IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Nombre d'étudiant(e)s interviewé(e)s sur 22	Catégories de stratégies volitionnelles
22	Stratégies permettant de respecter leur propre fonctionnement personnel
11	Stratégies relatives à la gestion de leur environnement de travail
21	Stratégies renvoyant à une motivation intrinsèque à l'égard de la formation
11	Stratégies se référant au besoin des pairs
20	Stratégies se rapportant à la gestion personnelle des émotions

Voici quelques verbatims qui illustrent ces résultats. Pour Samira, le respect de son fonctionnement personnel renvoie à une organisation respectant son rythme de travail et soutient son sentiment d'autoefficacité à persister dans ses études : « Je pense que l'organisation personnelle est essentielle pour se sentir capable d'aller jusqu'au bout. » Quant à Céline, la gestion de son environnement de travail correspond à des rituels lui permettant de créer une ambiance agréable d'apprentissage. Ceux-ci soutiennent son sentiment de se sentir capable de persister en formation : « [...] quand je me mets dans mon environnement de travail, j'ai toutes les conditions qui sont favorables pour apprendre. Et donc c'est ça qui me fait me sentir capable d'aller jusqu'au bout. » Par ailleurs, la motivation intrinsèque de certains étudiants et étudiantes à l'égard de leur formation leur permet de se sentir capables de persister dans leurs études. Elle se manifeste notamment par un plaisir ressenti en formation, comme en témoigne Faustine : « [...] vraiment, j'adore ce que je fais. C'est pour cela que je me sens capable de persévérer jusqu'au bout. » Parmi les étudiants et étudiantes ayant besoin de leurs pairs pour se motiver à travailler peut être citée Amina, pour qui l'apprentissage en binôme soutient son sentiment d'autoefficacité à persister dans ses études : « le fait de travailler à deux [...] on se repose l'une sur l'autre [...]. Donc oui, je me sens capable d'aller jusqu'au bout de la formation comme ça, pas de problème. » Enfin, pour d'autres, une gestion personnelle de leurs émotions a un effet sur leur sentiment de se sentir capables de persister en formation. Tom l'explique de façon éloquente : « [...] mon adaptation en continu de mes émotions [...] me fait dire que j'y arriverai forcément tôt ou tard. »

Pour conclure cette partie, il convient de rappeler que les entretiens abordent également la perception des étudiantes et étudiants de l'hybridation du dispositif de formation dans lequel ils étudient. Les résultats de leur analyse mettent en évidence que 16 étudiantes et étudiants sur 22 perçoivent des limites en lien avec les activités qu'ils réalisent à distance. La principale limite citée par les personnes interviewées réside dans le manque de rétroaction immédiate de la part des formateurs et formatrices. En effet, comme l'exprime Faustine : « Si on n'a pas compris, on a beau regarder la vidéo plusieurs fois, on n'a pas compris. » D'autres, dont Angèle, évoquent un sentiment de solitude lors de l'exécution d'activités à distance. Celui-ci est notamment lié au manque d'interaction avec les formateurs et formatrices ou les pairs : « Ne pas avoir quelqu'un en

4. Renvoyant à l'hypothèse 2 (figure 1).

face de nous avec qui on peut échanger [...] non, ça ne me convient pas. » Enfin, les résultats montrent également que, pour 17 étudiantes et étudiants sur 22, leur perception quant à l'hybridation des modalités des activités d'apprentissage proposées par le dispositif a un effet sur les stratégies qu'ils utilisent pour se mettre au travail et y rester. Les stratégies mentionnées par les personnes interviewées sont celles permettant notamment de concilier leur formation avec leur vie personnelle. En effet, un emploi du temps proposant une alternance de cours présentiels et de travail à distance leur octroie une certaine souplesse d'organisation. C'est ce que rapporte notamment Karine : « Le fait d'avoir des temps à la maison plutôt qu'à l'école ça permet de mieux s'organiser entre l'école et la vie de famille. » Dès lors, cette articulation harmonieuse entre la formation et la vie personnelle a davantage été relatée par les étudiantes et étudiants en reprise d'études, inscrits en formation continue et ayant des enfants.

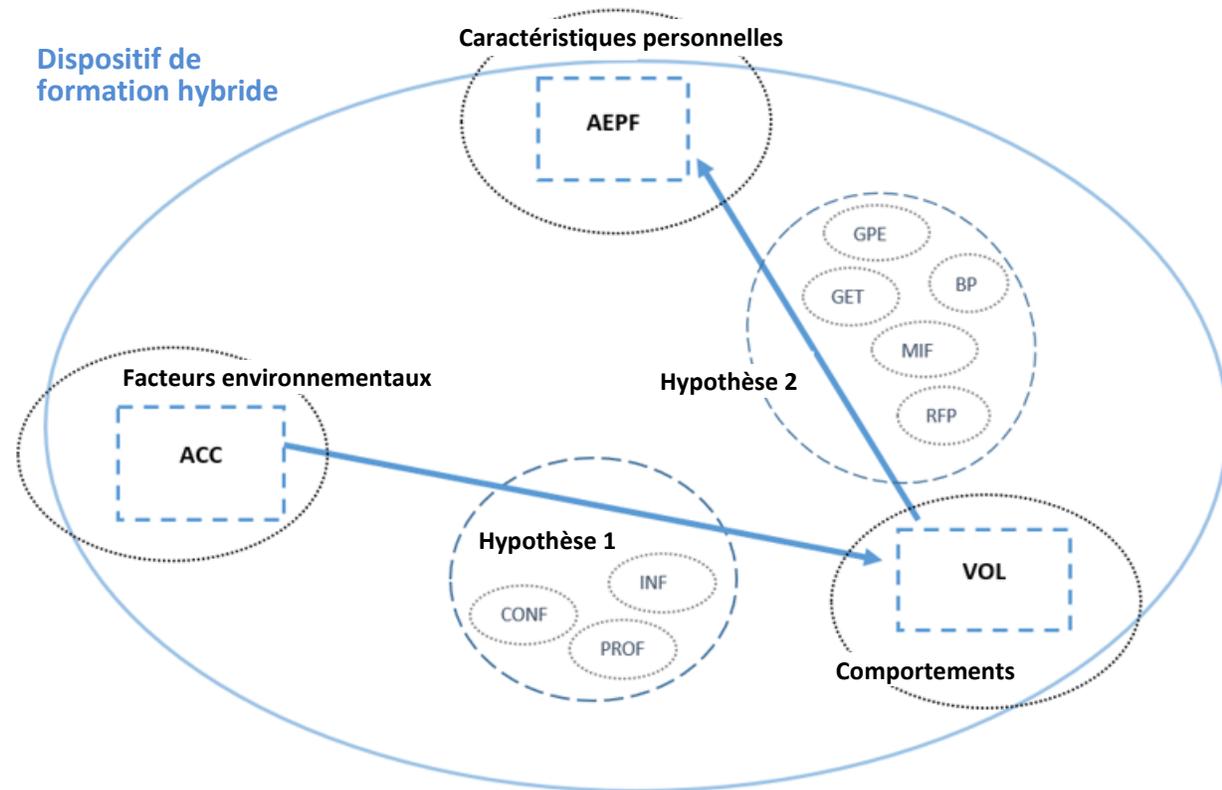
La partie suivante de cet article entreprend une discussion des résultats précisés à l'instant. Avant de les présenter sous la forme d'un schéma de modélisation, elle aborde les limites de l'étude.

4. Discussion des résultats

La principale limite de cette recherche porte sur le faible nombre de personnes répondantes lors de la première phase empirique, limitant ainsi la portée des résultats obtenus. C'est pourquoi il convient de faire preuve de prudence quant aux conclusions émises ci-après.

Le schéma de modélisation (figure 2) s'appuie sur les hypothèses de recherche formalisées schématiquement en figure 1. Toutefois, compte-tenu des résultats obtenus durant l'étude empirique, seuls les liens relatifs aux hypothèses 1 et 2 sont représentés. Ces derniers sont notés respectivement 1 et 2 sur la figure.

Le premier lien renvoie à la relation entre la perception des étudiantes et étudiants de l'accompagnement mené par leur formateur référent ou formatrice référente (intitulée « ACC » dans la figure 2) et les stratégies volitionnelles qu'ils utilisent durant leurs activités d'apprentissage présentielles et à distance (notées « VOL »). Il met notamment en évidence les trois perceptions qui soutiendraient ces stratégies et telles que précisées précédemment : 1) celle que le formateur ou la formatrice aide à prendre confiance en soi (« CONF »); 2) celle d'être accompagné ou accompagnée dans son projet professionnel (« PROF »); et 3) celle relative à une qualité des informations transmises par le formateur référent ou la formatrice référente (« INF »). En outre, les résultats portant sur la perception de ces étudiantes et étudiants concernant l'hybridation de leur dispositif de formation mettent en évidence qu'une majorité d'entre eux relatent un manque de rétroaction immédiate de la part des formateurs et formatrices et un sentiment de solitude, notamment lorsqu'ils étudient à distance. Ces propos renvoient à ceux de Deschryver *et al.* (2011) postulant que si le formateur ou la formatrice ne développe pas les compétences requises pour accompagner efficacement les personnes apprenantes en dispositif hybride, celles-ci peuvent ressentir un sentiment d'isolement et de délaissement. Dès lors peut se poser la question d'une nouvelle professionnalité des formateurs et formatrices accompagnant des étudiantes et étudiants infirmiers, requise par l'hybridation des IFSI. L'acquisition de nouvelles compétences leur permettrait-elle de rétablir, au sein de leur relation d'accompagnement étudiant, certaines formes de présence malgré la distance géographique? Cette réflexion constitue une perspective de recherche intéressante, en permettant notamment aux IFSI de s'interroger sur la mise en œuvre de l'accompagnement des étudiantes et étudiants infirmiers au sein de leur dispositif hybride de formation.



ACC	Perception de l'accompagnement mené par le (la) formateur(-trice) référent(e)	INF	Qualité perçue des informations transmises par le (la) formateur(-trice) référent(e)
AEPF	Sentiment d'autoefficacité à persister en formation	GPE	Gestion personnelle des émotions
VOL	Stratégies volitionnelles utilisées durant les activités d'apprentissage présentielle et à distance	GET	Gestion de son environnement de travail
CONF	Perception que le (la) formateur(-trice) aide à prendre confiance en soi	BP	Besoin des pairs
PROF	Perception d'être accompagné(e) dans son projet professionnel	MIF	Motivation intrinsèque à l'égard de sa formation
		RFP	Respect de son fonctionnement personnel

Figure 2

Proposition d'un schéma de modélisation des résultats obtenus (promotion 2018-2021, IFSI ESSSE de Lyon, 2020)

Quant au second lien, il fait référence à la relation entre les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiantes et étudiants durant leurs activités d'apprentissage présentielle et à distance (notées « VOL » sur la figure 2) et leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation (intitulé « AEPF »). Il met en évidence les cinq catégories de stratégies volitionnelles qui soutiendraient ce sentiment et telles que précisées dans la précédente partie :

- 1) celles permettant de respecter leur fonctionnement personnel (« RFP »);
- 2) celles relatives à la gestion de leur environnement de travail (« GET »);
- 3) celles renvoyant à une motivation intrinsèque à l'égard de leur formation (« MIF »);
- 4) celles se référant au besoin des pairs (« BP »);
- 5) celles se rapportant à une gestion personnelle de leurs émotions (« GPE »).

Ces cinq catégories de stratégies font écho aux travaux de Cosnefroy (2022). En effet, selon l'auteur, l'utilisation isolée de stratégies volitionnelles ne permet pas de produire une

autorégulation. C'est bien leur association, dans une certaine configuration, qui permet notamment à une personne apprenante d'autoréguler efficacement ses apprentissages. À l'instar de Corno (2004, 2008), ces catégories de stratégies font référence aux habitudes et styles de travail des personnes apprenantes, manifestant alors des compétences volitives. Une nouvelle piste de recherche consisterait à considérer le développement de ces compétences volitives comme l'un des leviers permettant de soutenir le sentiment d'autoefficacité à persister en formation des étudiantes et étudiants infirmiers. Au regard de cette perspective, les IFSI peuvent mener une réflexion sur l'acquisition de telles compétences par leurs étudiants et étudiantes afin d'optimiser leur transition de l'enseignement secondaire vers le supérieur et de limiter ainsi l'abandon de leurs études.

Par ailleurs, selon une majorité d'étudiantes et étudiants, l'alternance de modalités, présentes et à distance, des activités d'apprentissage proposées par le dispositif hybride leur permettrait de développer des stratégies afin de mieux articuler leur formation avec leur vie personnelle. Ceux qui ont mentionné ces stratégies sont, le plus souvent, des adultes en reprise d'études. Selon Cosnefroy (2010, 2011), l'adulte en formation présente la particularité de devoir gérer à la fois sa vie personnelle et sa reprise d'études. Cette double gestion peut parfois, comme le pointe l'auteur, l'amener à poursuivre plusieurs buts en concurrence, pouvant d'ailleurs remettre en cause sa persistance en formation. Dès lors, cet agencement de l'apprentissage selon la vie personnelle peut s'apparenter à la construction, pour ces étudiants et étudiantes, de leur environnement personnel d'apprentissage (EPA), au sens amené par Jézégou (2014). En effet, l'auteure souligne que la personne apprenante dispose des composantes spatiotemporelles, pédagogiques et de communication éducative médiatisée au sein de l'environnement éducatif dans lequel elle étudie pour apprendre par elle-même et en interaction avec les autres. Elle associe ce comportement agentique à une « forme d'auto-ingénierie d'un environnement personnel d'apprentissage, dont les forces motrices relèvent de l'autodirection en formation » (p. 277). De leur côté, Roland et Talbot (2014) désignent l'EPA comme un « environnement élaboré par l'apprenant lui-même dans le cadre d'activités académiques d'apprentissage en mobilisant des outils, dispositifs et ressources numériques, non numériques ainsi que d'autres individus [...] » (p. 292). Ainsi, en favorisant la construction par les étudiantes et étudiants infirmiers en reprise d'études d'un EPA permettant un équilibre entre leur formation et leur vie personnelle, le dispositif hybride de formation soutiendrait-il leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation? Il serait intéressant d'étudier cette question dans une recherche ultérieure.

Conclusion

Pour conclure, il importe de mentionner les apports scientifiques et praxéologiques de la recherche à l'origine de l'article. Tout d'abord, celle-ci contribue au développement des travaux sur l'autorégulation des apprentissages au sein d'un dispositif hybride de l'enseignement supérieur. Ses résultats tendent à montrer que les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiantes et étudiants infirmiers durant leur apprentissage participent à la construction de leur EPA. À titre d'exemple, les résultats ont révélé qu'une articulation des composantes de temps et de lieux inhérentes au dispositif hybride, notamment par les étudiantes et étudiants en reprise d'études, leur permet de concilier leur formation avec leur vie personnelle. La question serait alors de déterminer en quoi le dispositif hybride de formation permet de répondre aux besoins et attentes de ce profil spécifique de personnes apprenantes. De plus, cette recherche contribue aussi à l'étayage des études portant sur l'accompagnement mené par les formateurs et formatrices dans un dispositif hybride d'enseignement supérieur. Elle participe également à la production de connaissances dont les IFSI peuvent se saisir pour la mise en œuvre d'ingénieries technopédagogiques pour

l'hybridation de leurs dispositifs de formation. Elle leur apporte notamment des éléments de réflexion sur la nouvelle professionnalité des formatrices et formateurs inscrits dans une relation d'accompagnement avec les étudiantes et étudiants infirmiers. Une autre question porterait sur les compétences du formateur ou de la formatrice requises par l'hybridation, afin de lutter contre le sentiment d'isolement engendré par l'apprentissage étudiant à distance. En outre, cette recherche permet d'enrichir le questionnement relatif au phénomène d'abandon des études en soins infirmiers, en ouvrant notamment une piste de réflexion sur le développement par les personnes apprenantes de compétences volitives. La question porterait alors sur leur intérêt d'acquérir ces compétences afin de soutenir leur sentiment d'autoefficacité à persister en formation et d'ainsi optimiser leur transition de l'enseignement secondaire vers le supérieur.

Enfin, cette recherche met en évidence, au regard des résultats obtenus, la résonance de l'autorégulation lorsqu'elle est abordée sous l'angle de l'agentivité humaine. S'autoréguler signifie alors « faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle » (Bandura, 2009, p. 17), cela en interaction avec son environnement, tout en dépassant ses propres déterminismes et conditions d'existence (Jézégou, 2019). Certes, vue sous cet angle, l'autorégulation renvoie au contrôle exercé sur une action donnée du point de vue tant cognitif que métacognitif et volitionnel. Mais, en même temps, cette autorégulation peut être freinée, anéantie ou au contraire favorisée, portée par des facteurs environnementaux. Selon cette perspective à dominante psychosociale, l'étude de la volition -en tant qu'une des trois faces majeures de l'autorégulation- ne met pas de côté l'influence exercée également par les facteurs environnementaux. Au regard de l'objet de cette recherche, si les trois dimensions à l'étude relèvent des facteurs que l'on peut qualifier d'internes à l'étudiante et à l'étudiant elles sont également soumises, à des degrés divers, à la perception qu'ont ceux-ci du dispositif de formation dans lequel ils étudient.

Références

- Alava, S. et Pruvost-Safourcade, S. (2008). Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur. Dans C. Charnet, C. Ghersi et J.-L. Monino (dir.), *Actes du 25^e congrès de l'AIPU*. <https://web.archive.org/...>
- Baillet, D., Dony, S., Houart, M., Poncin, C. et Slosse, P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 159-175). De Boeck.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). De Boeck Université. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman.)
- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (2^e éd., p. 15-45). Dunod.
- Beauvais, M. (2009). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement. *TransFormations*, (2), 223-238. <https://transformations.univ-lille.fr/...>
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distances et médiations des savoirs*, (2). <https://doi.org/10.4000/dms.206>

- Blangeois, É., Bonhème, M., Carré, P., Hesse, P., Jannin, M. C., Lorenzo, P. et Trugeon, A. (2009). *Les ruptures de parcours des étudiants infirmiers en cours de formation*. Observatoire régional de la santé et du social de Picardie. <http://or2s.fr/...>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. <https://doi.org/10.3166/DS.9.69-96>
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2^e éd., p. 191-225). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/k3st>
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue – Work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694. <https://doi.org/dh3gvt>
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a “will” from a “way.” Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge. <https://doi.org/k3sv>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 2010/2(23), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cosnefroy, L. (2022, 6 janvier). Les spécificités de l'apprentissage autorégulé en e-Formation [conférence webinaire]. La Fabrique des formations, Université de Lille. <https://pod.univ-lille.fr/...>
- De Lièvre, B. (2005, novembre). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité* [communication]. Colloque Semaforad 2, Université de Bejaia, Algérie. <https://docplayer.fr/...>
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46. <https://doi.org/10.3166/ds.1.19-46>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir.). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck.
- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A. et Temperman, G. (2016). Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance. Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 96-108). De Boeck.
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides? Dans *Actes du 23^e colloque de l'Admée-Europe – Évaluation et enseignement supérieur*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>

- Follenfant, A. et Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail – Résultats de l'enquête quantitative par questionnaire. Dans P. Carré et O. Charbonnier (dir.), *Les apprentissages professionnels informels* (p. 185-246). L'Harmattan.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, (152), 55-69.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). De Boeck Supérieur.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'autoefficacité et l'autotélisme* [thèse de doctorat, Université Paris-Nanterre, France]. HAL thèses. <https://theses.hal.science/tel-00933690>
- Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C. et Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2061>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sticef*, 21, 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jézégou, A. (2019). L'agentivité humaine en e-Formation des adultes. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 191-211). De Boeck Supérieur.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. Dans F. Halisch et J. Kuhl (dir.), *Motivation, intention, and volition* (p. 279-291). Springer. <https://doi.org/fb9w5q>
- Lamaurt, F., Estryng-Béhar, M., Le Moël, R., Chrétien, T. et Mathieu, B. (2011). Enquête sur le vécu et les comportements de santé des étudiants en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, 2011/2(105), 44-59. <https://doi.org/10.3917/rsi.105.0044>
- Lécluse-Cousyn, I. (s.d.). *Annexes à consulter*. Wix. Récupéré le 13 novembre 2023 de <https://lecluseisa.wixsite.com/leclusecousyn/file-share>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 2009/3(62), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 2012/3(110), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Éducation et formation*, (e-301), 15-34. <http://revueeducationformation.be/...>
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354. <https://doi.org/cfcm85>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/bd7n9h>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/c6xz9b>
- Poncin, C., Baillet, D., Houart, M., Lanotte, A.-F. et Slosse, P. (2017). Les stratégies volitionnelles dans la réalisation autonome de tâches : synthèse, exercices et mémorisation de la recherche au soutien spécifique. Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (p. 85-116). Presses de l'Université du Québec.
- Rodet, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 159-170). De Boeck.
- Rodet, J. (2012, 18 juin). *Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir pour les tuteurs à distance* [billet de blogue]. Blogue de t@d. <http://blogdetad.blogspot.com/...>
- Roland, N. et Talbot, L. (2014). L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. *Sticef*, 21, 287-316. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1100>
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. <https://doi.org/bcrb76>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. <https://doi.org/fgn62k>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/brhzn3>.



Dans l'enseignement en ligne, communiquer par courriel

Communicating by Email for Online Courses

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-04>

Nicole RACETTE^a ✉ Université TÉLUQ, Canada

Marie-Pierre BOURDAGES-SYLVAIN^a ✉ Université TÉLUQ, Canada

Mis en ligne : 31 janvier 2024

Résumé

L'acte d'enseigner, dans les cours en ligne offerts en asynchrone, est réalisé par des responsables de cours et des responsables de l'encadrement, en remplacement du seul professeur ou de la seule professeure qu'on retrouve dans les cours en présentiel. Ces responsables travaillent à distance les uns des autres et communiquent essentiellement par courriel. Cette revue de littérature vise à problématiser et à intellectualiser cette communication par courriel. Les inconvénients ainsi que les pratiques pour les contourner sont exposés. Les directives présentées par rapport à l'utilisation des courriels visent à faciliter leur compréhension, à faire économiser du temps et à favoriser la coopération des correspondants et correspondantes.

Mots-clés

Technostress, enseignement en ligne, cours en ligne, télétravail, rédaction de courriels, communication, coopération, habiletés émotionnelles, directives d'utilisation

Abstract

The act of teaching in asynchronously online courses is carried out by course leaders and supervisors, who replace the single teacher found in face-to-face courses. These people work remotely from each other and communicate mainly through email messages. This literature review aims to problematize and intellectualize this email communication. It outlines the disadvantages, as well as practices for circumventing these. The guidelines presented for email use are designed to make messages easier to understand, save time and encourage cooperation among correspondents.

Keywords

Technostress, online teaching, online courses, distance work, email writing, communication, cooperation, emotional skills, usage guidelines

(a) ÉSA.



Introduction

Les cours en ligne ont pris un essor important au Québec depuis plusieurs années, et davantage depuis la pandémie. Par exemple, selon le rapport de l'Institut de recherche en économie contemporaine (Duhaim, 2022), au niveau collégial, les inscriptions-cours étaient de 9 900 en 2016-2017, de 12 000 en 2019-2020 et de 265 000 en 2020-2021. Contrairement aux cours en présentiel, alors que la professeure ou le professeur est souvent seul à concevoir son cours, à donner son cours et à répondre aux questions des étudiants et étudiantes, dans les cours en ligne en asynchrone, une coopération est particulièrement nécessaire du fait que l'enseignement est normalement assumé par deux catégories de personnel : les responsables des cours représentés par des professeurs et professeures ou des spécialistes en éducation – et les responsables de l'encadrement, souvent appelés tuteurs ou encadrants.

Bien que les recherches en pédagogie universitaire portent le plus souvent sur l'enseignement, tant en présentiel qu'en ligne, cet article élargit ce champ de recherche pour y inclure la communication par courriel qui se pratique en enseignement en ligne entre les responsables des cours et les responsables de l'encadrement. Chaulet et Datchary (2014) signalent le peu d'intérêt accordé à l'utilisation du courriel dans les communications, malgré les nombreuses insatisfactions des personnes qui les utilisent, et ce, particulièrement chez le personnel enseignant. Selon eux, l'absence de règle empêche un encadrement fort de la pratique enseignante. La gestion de ce travail est laissée à l'invisibilité des pratiques professionnelles, voire à la personnalité des individus, alors qu'elle devrait être plus ouverte et plus explicite, étant donné son impact sur les activités professionnelles (Gauducheau, 2012). Cet article propose de problématiser et d'intellectualiser cette communication par courriel en s'appuyant sur une revue de la littérature.

Les questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quels sont les inconvénients à communiquer presque exclusivement par courriel?
- 2) Comment une telle communication, entre les responsables des cours et les responsables de l'encadrement dans les cours en ligne offerts en asynchrone, peut-elle être efficace?

Nous présentons tout d'abord un portrait de la communication entre ces responsables de l'enseignement dans les cours en ligne. La méthodologie utilisée, les résultats, une interprétation des résultats et une discussion par rapport à ces résultats sont ensuite exposés.

1. La communication entre les responsables de l'enseignement dans les cours en ligne

Selon nos précédentes recherches (Racette *et al.*, 2016, 2017; Racette *et al.*, 2019; Racette et Bourdages-Sylvain, 2018), les deux catégories de personnel qui assument la tâche d'enseignement dans les cours en ligne offerts en asynchrone – les responsables des cours et les responsables de l'encadrement – sont séparées dans le temps et dans l'espace. Le travail de conception des cours précède le travail d'encadrement des étudiants et étudiantes. De plus, les responsables des cours travaillent, selon leur préférence, à partir de leur domicile ou de l'établissement, alors que les responsables de l'encadrement travaillent généralement à partir de leur domicile. Toutefois, ces responsables se doivent de communiquer entre eux pour offrir des cours de qualité. Par exemple, le contenu théorique des cours, les activités d'apprentissage et les barèmes de correction peuvent nécessiter des ajustements, que ce soit à cause d'erreurs retracées, du besoin de plus d'explications de la part des étudiants et étudiantes ou de la nécessité de diminuer ou d'augmenter le niveau de difficulté des travaux et des examens en fonction du rythme d'apprentissage de ceux-ci. Bien que

la plupart des responsables de l'encadrement et des responsables des cours désirent que ces informations soient échangées, afin d'apporter les correctifs nécessaires, les moyens de communication utilisés dans un contexte de travail à distance ne favorisent pas de tels échanges.

Dans plusieurs cas, il en résulte un faible contrôle sur le travail de chacun, surtout dû à de mauvaises interprétations des messages échangés, à des réponses incomplètes aux questions posées, à l'absence totale de réponse ou, encore, à un positionnement souvent volontaire à l'encontre des directives (Chalet et Datchary, 2014; Racette et Bourdages-Sylvain, 2018). La mésinterprétation des courriels et le manque d'empathie créent des inimitiés, sans compter le temps important consacré aux incompréhensions qui nécessitent inmanquablement de nombreux allers-retours de courriels. Les courriels universitaires, contrairement à ceux qui sont rédigés dans d'autres milieux professionnels, sont particulièrement longs et détaillés, ce qui contribue davantage à augmenter les conflits qu'à les apaiser (Romain et Fracchiolla, 2016). Loin de permettre de coopérer dans le travail d'offre de cours, les communications faites essentiellement par courriel n'encouragent pas les échanges sociaux et rendent difficile la création d'un climat d'empathie (Fracchiolla et Romain, 2020; Gauducheau, 2012; Racette *et al.*, 2016; 2017; Racette et Bourdages-Sylvain, 2018). La coopération est définie ici par le désir d'aller plus loin que la tâche demandée ainsi que par la manifestation de sentiments de gratitude, sans considération monétaire (Tsai et Cheng, 2012).

Plusieurs outils, plus riches en information que les courriels, pourraient être favorisés dans le travail de ces responsables de l'enseignement, et ce, pour que le message de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice soit bien compris et que le ou la destinataire puisse y réagir adéquatement. Daft et Lengel (1986) définissent la richesse de l'information par la rapidité de compréhension d'un message à l'intérieur d'un délai donné. Le téléphone et la visioconférence (ex. : Zoom ou Teams), par exemple, sont plus riches en information que le courriel (Robinson *et al.*, 2015; Romain et Fracchiolla, 2016). Ils donnent accès au paraverbal (ton de la voix, rythme, volume, débit), à une boucle de rétroaction plus rapide ainsi qu'au langage non verbal dans le cas des visioconférences (langage du corps). Malgré tout, c'est le courriel qui est majoritairement utilisé, surtout à cause de son indépendance au temps et à l'espace.

2. Méthodologie

Cette recherche vise à ce que les connaissances dans la conception des cours en ligne se positionnent au-delà des aspects pédagogiques et technologiques, pour s'enrichir des pratiques reconnues dans la communication par courriel. Il s'agit d'une revue de littérature basée sur la méthodologie « herméneutique » selon Boell et Cezec-Kecmanovic (2014), qui vise à adapter la recherche de documents au fur et à mesure de l'interprétation des textes, en ajustant le nombre et les caractéristiques des textes à recenser. C'est une approche à visée descriptive, dans le cas des inconvénients qu'occasionne une communication presque exclusivement par courriel, et prescriptive, dans le cas des directives fournies dans leur utilisation efficace (De Saint-André *et al.*, 2010). Les critères retenus dans la catégorisation des pratiques ont été les suivants : 1) la pertinence de l'énoncé eu égard à l'objet d'étude, 2) la cohérence ou non-contradiction, 3) l'exhaustivité, 4) la crédibilité des sources, ou encore, le nombre de sources qui se confirment (Gohier, 1998).

La grille de catégorisation a émergé au fil de la recherche, laissant advenir l'inattendu. Nous avons effectué nos recherches à partir des bases de données en éducation et en sciences humaines et sociales, ERIC et Érudit, ainsi qu'à partir du moteur de recherche Google Scholar. Afin d'accéder à des documents professionnels, le navigateur Google Chrome a été utilisé. Les revues spécialisées en éducation ont aussi été consultées, telles que la *Revue internationale des technologies en*

pédagogie universitaire (RITPU), la revue *Distance et médiations des savoirs* (DMS) et la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* (RIPES). Les mots-clés suivants ont été utilisés : courriel, courrier électronique et communication, jumelés à chacun des mots suivants : travail, motivation, rédaction, stress, technostress, habiletés émotionnelles, télétravail, intelligence artificielle.

3. Résultats

Seuls les documents les plus exhaustifs ou les plus crédibles sont cités, bien que plus de 120 documents scientifiques et professionnels aient été analysés et compilés, et ce, jusqu'à ce que les nouveaux documents recensés n'ajoutent aucune valeur significative à notre recherche. Les directives et les inconvénients formulés par différents auteurs et autrices, dont le sens convergeait, ont été reformulés pour éviter la redondance des idées. Nous avons recensé les inconvénients liés à l'utilisation majoritaire de courriels pour communiquer ainsi que les directives d'efficacité dans leur utilisation, regroupées autour de ces trois variables : 1) la compréhension, 2) l'économie de temps, 3) la coopération. Un numéro est associé à chacune des directives (D), pour être repris à la figure 1, présentée plus loin.

La construction des courriels ne saurait se limiter à un seul modèle. Autant la forme et le contenu que les registres langagiers contribuent à la variété des courriels et dépendent autant des contextes culturel, organisationnel, générationnel que des intervenants eux-mêmes. Toutefois, certaines règles transversales peuvent contribuer à une efficacité de communication par courriel. Bien que le savoir-faire influe sur le savoir-être et vice-versa, nous présentons, d'une part, les inconvénients et les directives qui se rapportent à l'utilisation des courriels (savoir-faire) et, d'autre part, ceux se rapportant aux habiletés émotionnelles (savoir-être).

3.1 L'utilisation des courriels (savoir-faire)

Selon plusieurs autrices et auteurs (Bourget, s.d; Byron, 2008; Horvitz et Iqbal, 2007; Samara et Baynton, 2022), les raisons d'utiliser les courriels se résument à l'absence de contraintes spatiales et temporelles, à une rapidité des échanges d'informations et à une disponibilité de temps de réflexion avant de répondre aux demandes. De plus, les courriels permettent à l'information de circuler facilement, directement et sans intermédiaire. Un suivi sur des échanges se fait facilement par ce moyen de communication. Toutefois, l'utilisation des courriels dans le travail est aussi associée à du technostress.

Gauthier (2009) et Kefi (2020) définissent le technostress par un mal-être physique et/ou mental dans l'utilisation des technologies, ce qui entraînerait des répercussions sur la satisfaction au travail (Bondanini *et al.*, 2020) ainsi que moins d'engagement organisationnel (Carlotto *et al.*, 2017; Nisafani *et al.*, 2020; Stich *et al.*, 2019). Bien que le technostress puisse résulter de dysfonctionnements dans les technologies ainsi que de problèmes de sécurité, selon Nisafani *et al.* (2020), il prend aussi naissance dans la manière de s'approprier celles-ci. Une mauvaise préparation à utiliser la technologie peut provoquer un épuisement physique et émotionnel (Bondanini *et al.*, 2020; Carlotto *et al.*, 2017; Nisafani *et al.*, 2020). Sur le plan physique, par exemple, l'épuisement peut se traduire par la production d'un taux de cortisol élevé ou une fatigue oculaire. En matière d'épuisement émotionnel, les travailleuses et travailleurs peuvent devenir irritables, fatigués, en colère et développer de l'anxiété. Plus précisément, les courriels occasionnent des interruptions dans le travail, une incitation à travailler plus vite, la possibilité de rejoindre les utilisateurs n'importe où et n'importe quand ainsi que la difficulté des travailleuses et travailleurs à suivre l'évolution rapide des technologies.

Relativement à la qualité du travail, étant donné que les courriels ne favorisent pas les explications détaillées, dans des échanges majoritairement par courriel, le transfert des connaissances se fait très peu ou pas du tout (Taskin, 2006). Bien qu'au niveau universitaire, les courriels soient relativement longs, selon Fracchiolla et Romain (2020), le transfert des connaissances est entravé par les mauvaises interprétations et les conflits. Ces autrices exposent ces dérives à travers trois exemples de courriels échangés entre universitaires. Les courriels qui portaient d'abord sur un objet dégénèrent en conflit entre les personnes. La cause établie est l'impolitesse, intentionnelle ou non, pouvant perturber l'ordre social.

De plus, le travail qui se fait par courriel devient invisible aux membres du personnel qui ne font pas partie de ces échanges, entraînant une perte de vue d'ensemble du travail (Racette *et al.*, 2019). Les interactions sociales étant presque inexistantes, un manque de confiance envers les correspondants et correspondantes est susceptible de s'installer ainsi qu'un manque de valorisation du travail réalisé. Chacun peut être vu plus négativement lorsqu'il communique par courriel que lorsqu'il communique en face-à-face, puisque les interprétations sont facilitées en l'absence du paraverbal et du non verbal (Gauducheau, 2012; Gronier, 2018). Une certaine déshumanisation des relations est susceptible de s'installer. La peur de commettre des erreurs s'intensifie, ces erreurs pouvant être fortement reprochées par les correspondants et correspondantes (Enel, 2016; Fernandez *et al.*, 2014). De plus, ce moyen de communication offre peu de possibilités de corriger les erreurs rapidement (Pudelko, 2017; Racette *et al.*, 2017). Il peut s'en suivre un manque d'engagement, davantage de détresse, de la dépersonnalisation et moins de considération par rapport à la position hiérarchique des correspondants et correspondantes (Carlotto *et al.*, 2017; De la Rupelle *et al.*, 2015).

Le caractère chronophage des courriels est reconnu, sans compter la communication incomplète ou trop lente due à l'absence du paraverbal et du langage du corps ainsi qu'à la lenteur de la boucle de rétroaction (Bourget, s.d.; Byron, 2008; Carlotto *et al.*, 2017; Gronier, 2018; Horvitz et Iqbal, 2007; Samara et Baynton, 2022). Les erreurs écrites laissent davantage de traces que les erreurs dites et contribuent à augmenter le stress, tout comme le sentiment d'urgence et le sentiment d'affairement suscités par l'immédiateté des courriels. De plus, les interruptions fréquentes que nécessite le traitement des courriels contribuent à surcharger la tâche de l'employé (Denis et Assadi, 2005). L'attention au travail est donc fragmentée. Pour réussir à répondre à tous les courriels reçus, il n'est pas rare de constater un temps de travail quotidien allongé.

Selon Carlotto *et al.* (2017), le technostress dans les échanges de courriels se traduit par de l'incrédulité, de la fatigue, de l'anxiété et de l'inefficacité. Les principaux problèmes liés au contenu des courriels concernent l'impolitesse, de trop longs messages, des messages mal articulés, l'inutilité des messages ou le manque de liens avec les demandes adressées (Gronier, 2018; Nico et Thorsten, 2020). Quant aux courriels transférés, ils sont parfois décontextualisés et longs à lire, ce qui les rend difficiles à comprendre.

Il est toutefois possible de contourner ces difficultés. Selon plusieurs autrices et auteurs (Bourget, s.d.; Byron, 2008; Carlotto *et al.*, 2017; Gronier, 2018; Horvitz et Iqbal, 2007; Samara et Baynton, 2022), une bonne utilisation des courriels professionnels implique que ceux-ci soient envoyés pendant les heures de travail seulement (D23) afin d'éviter de susciter un sentiment d'urgence chez les destinataires. Pour empêcher l'encombrement des boîtes courriel, les destinataires principaux et les destinataires en copie sont choisis minutieusement (D6), en fonction du niveau d'intervention attendu de chacun. Lorsque l'objet d'un courriel est convaincant, clair et en lien direct avec le contenu du courriel (D3), il sert de premier coup d'œil au correspondant ou à la correspondante sur l'urgence de le lire et d'y donner suite. Il constitue également une introduction au sujet abordé

et une facilité à retracer le courriel ultérieurement. De plus, l'objet est modifié lorsqu'après plusieurs échanges, le sujet traité dans le courriel a été modifié (D4).

Afin d'éviter l'encombrement de courriels, et pour que ceux-ci circulent librement, leur taille demeure réduite. Ainsi, des pièces sont ajoutées aux courriels seulement lorsqu'elles sont vraiment nécessaires (D7). Les documents Word sont convertis en format PDF (D5) avant d'être joints à un courriel afin d'optimiser leur présentation et d'éviter qu'ils soient modifiés ultérieurement. Toutefois, cette directive ne s'applique pas relativement à un texte collaboratif que les correspondants et correspondantes s'échangent par courriel. Dans un tel cas, afin de travailler sur la bonne version, ceux-ci datent ou numérotent les fichiers par rapport aux différentes versions envoyées, ou encore, les initialisent afin d'identifier le dernier correspondant ou la dernière correspondante qui y a travaillé (D16). Le courriel ne comprend que l'essentiel d'un message (D1). Afin de faciliter les échanges, lorsque plusieurs points doivent être discutés, ou pour converser, un autre moyen de communication est utilisé, tel que le téléphone ou la visioconférence (D10).

La formule d'appel adaptée au ou à la destinataire (Bonjour; Chère unetelle; Madame X; etc.) (D13) est normalement suivie d'une mise en contexte (D14), aussi appelée « phrase d'accroche », qui sert à préparer le ou la destinataire à ce qui va suivre (ex. : À la suite de notre rencontre; Tout d'abord, je vous remercie pour votre document; etc.). La mise en contexte est adaptée au degré de proximité qui existe avec le ou la destinataire. Par rapport au contenu du message, afin d'en faciliter la lecture ainsi que la compréhension, il est bien organisé, cohérent, court et bien articulé (D2).

Avant de répondre à un courriel, le correspondant ou la correspondante s'assure que la demande lui est bien adressée, c'est-à-dire qu'il ou elle n'est pas simplement mis en copie (D9), évitant que plusieurs personnes répondent inutilement à un même message. Les demandes adressées par courriel reçoivent une réponse dans les 24 heures (D22), même s'il s'agit simplement d'informer du moment où le correspondant ou la correspondante compte y revenir. Pour les contenus qui peuvent entraîner des conséquences importantes sur le travail ou sur les émotions des correspondants et correspondantes, avant d'envoyer un courriel, un brouillon est enregistré afin de le relire un peu plus tard (D17), à tête reposée, et de s'assurer qu'il reflète bien le message à transmettre. Un tel recul est également nécessaire pour éviter qu'un mot ou une phrase ait pu faire oublier le reste du message ou, encore, ait pu faire réagir trop fortement, pouvant occasionner une réponse inappropriée. Dans le cas d'un transfert de courriel, l'autorisation aux précédents correspondants et correspondantes est demandée (D25). Lorsque le courriel à transférer comprend plusieurs échanges, l'essentiel en est résumé et les attentes par rapport aux nouveaux destinataires sont formulées (D19), afin d'éviter que ces derniers soient dans l'obligation de lire toute la correspondance.

Un message se termine avec une impression positive (D24), par exemple, en sollicitant une action, en remerciant ou en invoquant une perspective à venir. La formule de politesse est adaptée à la nature de la relation professionnelle et au degré de proximité qui existent entre les intervenants (ex. : Cordialement; Bonne journée; etc.). La dernière section, la signature, permet de fournir des informations sur l'expéditeur et les moyens pour le rejoindre (D8). Puisqu'elle constitue sa marque de commerce, une signature automatisée relativement courte est utilisée, comprenant le nom du correspondant ou de la correspondante et son titre, sa position dans l'organisation, le statut juridique, l'adresse et le site Web de l'organisation ou l'adresse de son propre site Web, son numéro de téléphone, son adresse courriel et, si désiré, les liens vers les médias sociaux qu'il ou elle utilise.

Dans la boîte courriel, il est possible de prioriser les courriels à traiter en utilisant les signets de couleur (D12), placés au bout de chaque courriel, en fonction de la signification qu'on leur attribue. Par exemple, le rouge peut signifier « Urgent », le vert « Pour référence », etc. Lorsqu'un courriel comprend plusieurs destinataires, la fonction « Réponse à tous » n'est utilisée que lorsqu'elle est vraiment nécessaire (D11), afin d'éviter l'encombrement des courriels. Une réponse adressée exclusivement à l'expéditeur suffit dans la plupart des cas. Si une réponse est attendue de plusieurs personnes, après en avoir convenu, il peut être aidant que les correspondants et correspondantes répondent en apposant leurs initiales à la suite de l'objet, ou à la suite des initiales de quelqu'un d'autre dans l'objet (D18), permettant ainsi à l'expéditeur de retracer plus facilement les réponses de chacun et chacune.

3.2 Les habiletés émotionnelles à traiter les courriels (savoir-être)

Étant donné que les correspondants et correspondantes montrent moins de retenue devant un écran que devant une personne, certains courriels laissent transparaître des émotions agréables et, parfois même, davantage que lors de conversations en face-à-face. Mais, l'inverse est aussi vrai. Du fait que l'énergie émotionnelle est plus rapide que la pensée, des émotions désagréables sont parfois exprimées sans retenue (Carlotto *et al.*, 2017; Romain et Fracchiolla, 2016). Lorsque les courriels souffrent d'un manque d'habiletés émotionnelles, en plus d'être stressants, ils peuvent devenir blessants et générer de la méfiance (Centre d'études sur le stress humain, 2019). La qualité du travail en souffre tout comme le bien-être des individus. De plus, les émotions tendent à être imitées par l'entourage. Elles seraient contagieuses (van Hoorebeke, 2008), d'où l'importance de bien gérer ses émotions avant qu'elles ne constituent du stress pour soi-même et pour les autres.

Les émotions de base sont au nombre de six : la peur, la tristesse, la joie, la colère, la surprise et le dégoût (Damasio, 1999). Les autres émotions sont dites secondaires ou d'arrière-plan. Par exemple, le fait d'être enragé, frustré, furieux ou irrité, se rapporte à la colère ou, le fait d'être angoissé ou désorienté se rapporte à la peur. Une émotion désagréable est le signal qu'un besoin n'est pas satisfait. Par exemple, la peur signale un danger; la tristesse, un manque; la colère, une injustice (École d'administration publique, 2021). Pour limiter le stress émotionnel, il ne s'agit surtout pas d'éviter d'avoir des émotions ni d'éviter de les observer. Les émotions désagréables ont leur utilité. Elles constituent des avertissements pour amener l'individu à s'occuper de ce qui ne va pas. Malgré tout, un équilibre est à rechercher entre se laisser submerger par les émotions et les réprimer totalement (Damasio, 1999).

La gestion des émotions porte sur une dimension personnelle, par la capacité d'introspection afin de comprendre ses propres émotions. Elle porte aussi sur une dimension interpersonnelle, par la capacité à comprendre les émotions des autres personnes et d'y réagir d'une façon constructive. Selon Goleman (1997), l'individu se sert de ses émotions pour apprendre par rapport à lui-même, par rapport aux autres, et par rapport aux situations (D35). Il s'assure d'y voir clair avant de s'exprimer. La gestion des émotions permet de limiter les réflexes de résistance (Byron, 2008). Orientée vers l'intérieur, elle permet de déterminer les émotions en cause et de les analyser, avec bienveillance envers soi-même et les autres (D21). En s'attardant au contenu informationnel plutôt qu'à la charge émotionnelle d'un courriel (D15), le risque de conflit s'en trouve diminué (Fracchiolla et Romain, 2020). Pour se donner le temps de réflexion nécessaire à la bonne gestion des émotions, avant de réagir impulsivement, plusieurs stratégies peuvent être mises en place. Par exemple, lorsqu'il est particulièrement difficile d'y voir clair, une réflexion de quelques minutes sur la situation ou, même, de plusieurs heures dans certains cas, permet de se calmer et de voir le problème autrement. Il est également aidant d'écrire le problème que suscite un courriel, en prenant

le soin d'envisager plusieurs solutions possibles, afin d'augmenter la probabilité de choisir la meilleure. L'expéditeur qui manifeste de bonnes intentions est susceptible d'attirer les bonnes grâces des correspondants et correspondantes et de donner davantage de sens aux informations échangées. De tels courriels contribuent au maintien de relations dotées de confiance, de valorisation et de respect (Kourilsky, 2014; Loisier, 2009), en plus de permettre de travailler sur les causes réelles des problèmes. L'individu va au-delà de ses perceptions premières, et ajuste ses pensées et ses comportements afin de susciter des impacts positifs sur ses propres émotions et celles des autres (Goleman, 1997). Une bonne gestion des émotions favorise la performance au travail, la spontanéité et la confiance (van Hoorebeke, 2008).

Selon Fracchiolla et Romain (2020), la coopération entre universitaires repose principalement sur la politesse interactionnelle dans les courriels, allant de l'anti-menaçant (s'il vous plaît; merci; etc.) à l'expression de désaccord et au refus de coopérer. Lorsque plusieurs adresses courriel sont mises en copie, et qu'un discours dépréciatif est utilisé, il y a un risque d'une montée en tension de l'ensemble des correspondants (Romain et Fracchiolla, 2016). Pour créer des courriels non menaçants, Gauthier (2009) et De la Rupelle *et al.* (2015) proposent que l'individu soit à l'affût de son langage interne, pour que celui-ci soit constructif (D26). Il évite ainsi d'amplifier un malaise que provoque un courriel ou de dramatiser une situation. Mais, que les échanges proviennent d'un courriel ou d'un autre moyen de communication, pour arriver à gérer ses émotions de façon constructive, de l'énergie y est consacrée (CESH, 2019) (D33). Le correspondant ou la correspondante s'efforce de manifester un bon état d'esprit envers le ou la destinataire (D34), et évite ainsi que le texte ne trahisse les pensées négatives qu'il aurait pu avoir. L'expéditeur tente de manifester son empathie (D32) ou, encore, de faire ressentir son sourire, sans toutefois en faire trop. C'est une question de jugement. Par exemple, voici quelques pensées qui contribuent à se mettre dans de bonnes dispositions envers le correspondant ou la correspondante : la situation dans laquelle il se trouve est probablement difficile; il subit sûrement beaucoup de pression; il fait probablement tout ce qu'il peut dans les circonstances; ou encore, il n'est pas parfait, personne ne l'est. De plus, il est possible de distraire un correspondant ou une correspondante qui manifeste de la colère en ayant de l'empathie (D32) pour ses émotions. Le dialogue en visioconférence, au téléphone ou en face-à-face, plus riche en interactions, se prête davantage à la formulation de critiques qui invite à beaucoup d'échanges, ainsi que pour désamorcer une mésentente (D27). En outre, l'expression des émotions dans les courriels est à éviter (D20), car elles sont difficiles à écrire et fastidieuses à lire.

Un équilibre est à rechercher dans l'intensité des propos et le ton utilisé. Un style trop formel signale le désir de garder ses distances et de se positionner au-dessus, alors qu'un style trop familier est inapproprié dans un contexte professionnel. Un ton neutre (D36) permet de garder l'attention sur le contenu informationnel, plutôt que de laisser les émotions désagréables prendre toute la place et d'en venir aux menaces, aux insultes ou aux reproches (Gronier, 2018; Kourilsky, 2014; Loisier, 2009; Romain et Fracchiolla, 2016). Une validation de ses perceptions (D31) permet d'éviter de croire que tout va bien ou que tout va mal. Finalement, démontrer de la courtoisie (D28), utiliser des formules de politesse adéquates et valoriser l'interlocuteur ou l'interlocutrice, lorsque la situation s'y prête (D29), permettent de faire preuve de civisme et de respect, nécessaires à de bonnes relations (Romain et Fracchiolla, 2016). À titre d'exemples, en annexe, des courriels dont les habiletés émotionnelles sont peu constructives et d'autres plus constructives sont présentés.

Pour simplifier la tâche dans la rédaction des courriels, l'intelligence artificielle (IA) peut être attrayante. Selon Ferguson (2019), l'IA pourrait avoir pour effet de diminuer les habiletés sociales

des travailleurs ainsi que de déshumaniser les pratiques. Dans ce sens, l'IA vient en opposition avec une bonne gestion des émotions qui vise à démontrer de l'empathie envers le correspondant ou la correspondante, dans le but de bâtir une relation de confiance (D30).

4. Interprétation

Pour répondre à la première question de recherche qui porte sur les inconvénients à communiquer presque exclusivement par courriel, nous retenons les interruptions fréquentes dans le travail, l'incitation à travailler plus vite et la possibilité d'être joint ou jointe n'importe où et n'importe quand. Les interactions sociales étant pratiquement inexistantes, il y a peu de possibilités de corriger les erreurs rapidement et la communication est souvent incomplète et trop lente. Ces conditions de communication démotivent, sans compter le manque de valorisation des uns et des autres dans un tel contexte. Dans un sentiment d'urgence et d'affairement, les correspondantes et correspondants sont amenés à mal interpréter les courriels, surtout ceux qui ne sont pas bien organisés. De plus, le manque d'interactions sociales amène une méfiance de l'autre, qui peut se cristalliser avec le temps. Les courriels blessants et stressants génèrent de la méfiance et ont un impact négatif sur la qualité de la communication. Cette méfiance augmente la peur de faire des erreurs qui ne manqueraient pas d'être reprochées.

Par rapport à la deuxième question de la recherche, qui concerne l'efficacité d'utiliser les courriels dans l'acte d'enseigner dans les cours en ligne, nous reportons à la figure 1 un résumé des directives recensées ainsi que le numéro attribué à chacune d'elles.

Ce classement vise à fournir une vue d'ensemble des directives d'efficacité dans l'utilisation des courriels, efficacité que cette recherche nous amène à définir par ces trois variables : 1) la compréhension, 2) l'économie de temps, 3) la coopération dans l'utilisation des courriels. Ainsi, 2 directives se rapportent à la compréhension, 7 à l'économie de temps et 15 à la coopération. Toutefois, comme la bonne compréhension d'un message fait aussi économiser du temps, nous avons recensé 3 directives relativement à ces deux variables. De plus, 3 directives se rapportent à la compréhension et à la coopération, 2 à l'économie de temps et à la coopération et, finalement, 4 directives nous semblent se rapporter aux trois variables simultanément, pour un total de 36 directives.

5. Discussion

Il n'est pas étonnant que la communication par courriel entraîne des difficultés chez les responsables dans l'acte d'enseigner, dans les cours en ligne offerts en asynchrone, étant donné le technostress et la charge émotionnelle qu'elle génère. Comme le constate Gauducheau (2012), les courriels concourent à des débordements de tâche ainsi qu'aux malentendus et aux conflits. Ils donnent un sentiment de maîtrise et de liberté jusqu'à ce qu'ils soient trop problématiques, pratiquement, psychologiquement, cognitivement et temporellement, menant à une servitude envers l'outil (Chalet et Datchary, 2014). Parce que ces responsables travaillent à distance les uns des autres, qu'ils se connaissent peu ou pas du tout, alors que leur travail est fortement complémentaire, leur situation exige une communication par courriel particulièrement efficace. Pour le moment, aucune directive ne guide leur travail à ce chapitre. Pourtant, comme le signalent Nisafani *et al.* (2020), une bonne utilisation des technologies dépend en grande partie d'une bonne préparation des travailleurs et travailleuses à les utiliser. Nous avons donc répertorié les inconvénients à communiquer exclusivement par courriel mais, surtout, les directives qui permettent d'en tirer la meilleure efficacité.

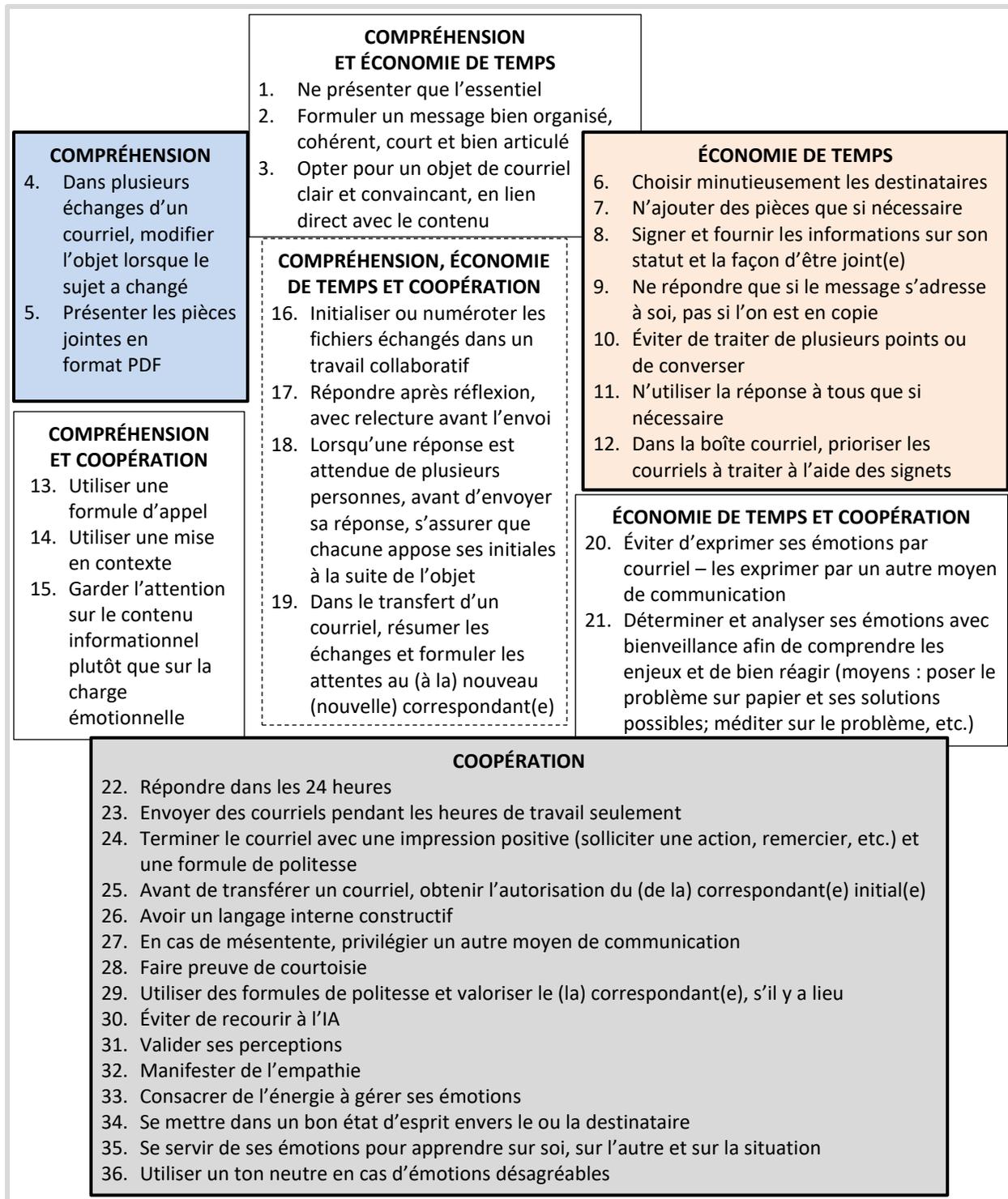


Figure 1

Directives d'efficacité dans la communication par courriel en enseignement en ligne

Ces directives recensées dans l'utilisation efficace des courriels ont été regroupées autour des variables de compréhension, d'économie de temps et de coopération. Notons que la coopération implique de travailler dans la gratitude et dans le désir d'aller plus loin que la tâche demandée. Il s'agit d'un objectif particulièrement exigeant dans une communication presque exclusivement par courriel dans un contexte d'enseignement, en l'absence de règles pour réguler les attentes et

développer des interactions négociées (Fracchiolla et Romain, 2020). C'est probablement ce qui explique que les pratiques existantes sont souvent éloignées de celles qui sont privilégiées dans la littérature.

Toutefois, ces directives doivent être balisées en termes d'importance les unes par rapport aux autres dans le contexte du travail dans les cours en ligne en mode asynchrone. Certaines d'entre elles semblent plus essentielles que d'autres, telles que celles de garder l'attention sur le contenu informationnel plutôt que sur la charge émotionnelle (D15) et de valider ses perceptions (D31), comparativement à présenter les pièces jointes en format PDF (D5) ou de n'envoyer des courriels que pendant les heures de travail (D23). De plus, cette dernière directive peut être particulièrement contraignante dans le contexte où les responsables de l'encadrement seraient appelés à travailler à des heures irrégulières.

Pour limiter les mauvais courriels, le recours à l'IA permettrait d'en écrire plus facilement, mais manquerait certainement de sincérité. De tels courriels feraient ombrage à la coopération dans les échanges, particulièrement nécessaire dans ce contexte où le travail de l'un complète le travail de l'autre dans les cours en ligne offerts en asynchrone. À la limite, ce sont les machines qui échangeraient entre elles, générant une pauvreté de relation.

Conclusion

Une communication presque exclusivement par courriel, qui ne repose sur aucun repère, peut devenir inefficace dans le travail et affecter le bien-être des individus, surtout à cause du technostress et de la charge émotionnelle qu'elle génère. Notre revue de littérature nous a permis de mettre en lumière les écueils, qui ne manquent pas de se présenter dans une communication par courriel, ainsi que de regrouper les directives pour une utilisation efficace des courriels, celles-ci étant réparties entre les variables de compréhension, d'économie de temps et de coopération. Nous considérons que ces liens sont nécessaires pour faire progresser l'efficacité dans le travail d'enseignement dans les cours en ligne offerts en mode asynchrone. Le caractère novateur des directives en lien avec les difficultés rencontrées dans un travail à distance, dans l'acte d'enseigner en ligne, pourra permettre d'entreprendre des recherches plus poussées.

Une recherche terrain permettrait d'évaluer dans quelle mesure les inconvénients recensés se retrouvent dans la communication par courriel entre les responsables de l'enseignement dans les cours en ligne. Une recherche pourrait également confirmer, infirmer ou compléter les directives qui visent une plus grande efficacité dans leurs communications par courriel. Mais, au-delà de la bonne utilisation des courriels, d'autres éléments doivent être pris en compte pour que ce moyen de communication soit davantage aidant pour les individus et les établissements d'enseignement, tels que l'adoption d'une politique d'utilisation du numérique, qui pourrait inclure, entre autres, le droit à la déconnexion chez les enseignants et enseignantes (Chalet et Datchary, 2014) ainsi que de directives par rapport à la séparation de la vie professionnelle et de la vie privée (Carlotto *et al.*, 2017; Nico et Thorsten, 2020). Une politique de civilité, qui fait son apparition de plus en plus dans les organisations, pourrait également contribuer à renforcer la coopération entre ces responsables dans leurs échanges de courriels (Couture, 2022; Laborde, 2019). En fait, les technologies apportent de grands avantages. Elles ont permis d'offrir de l'enseignement en ligne, que les établissements d'enseignement adoptent de plus en plus pour répondre à la demande croissante des étudiants et étudiantes. Elles ont également permis d'utiliser différents moyens pour communiquer et, même, de travailler à distance. Bien que ces changements soient aidants, ils présentent des inconvénients qui exigent certainement des correctifs dans leur utilisation.

Références

- Boell, S. K. et Cezec-Kecmanovic, D. (2014). A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(1), article 12. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412>
- Bondanini, G., Giorgi, G., Ariza-Montes, A., Vega-Munoz, A. et Andreucci-Annunziata, P. (2020). Technostress dark side of technology in the workplace: A scientometric analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), article 8013. <https://doi.org/k744>
- Bourget, M.-J. (s.d.). *Rédaction – Le courriel*. Visez juste en français, Université d'Ottawa. <http://visezjuste.uottawa.ca/...>
- Byron, K. (2008). Carrying too heavy a load? The communication and miscommunication emotion by email. *The Academy of Management Review*, 33(2). <https://doi.org/ff6vp4>
- Carlotto, M. S., Welter Wendt, G. et Jones, A. P. (2017). Technostress, career commitment, satisfaction with life, and work-family interaction among workers in information and communication technologies. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 91-102. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.22729>
- Centre d'études sur le stress humain. (2019). Reconnaître son stress. Dans *Le stress*. <https://stresshumain.ca/...>
- Chalet, J. et Datchary, C. (2014). Moduler sa connexion : les enseignants-chercheurs aux prises avec leur courriel. *Réseaux*, 2014/4(186), 105-140. <https://doi.org/10.3917/res.186.0105>
- Couture, E. (2022, 4 mai). *La civilité au travail, un gage de réussite à long terme*. Carrefour RH. <https://carrefourrh.org/...>
- Daft, R. L. et Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554-571. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.554>
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience* (C. Larssonneur et C Tiercelin, trad.). Odile Jacob. (Ouvrage original paru en 1999 sous le titre *The feeling of what happens*, Harcourt Brace.)
- De la Rupelle, G., Casasus, S., Silva, F., Fatoux, F., Recorbet, L., Delassus, A. et Chaussade, A. (2015). *Du meilleur usage des outils de communication numérique dans les entreprises*. Observatoire de la responsabilité sociétale des entreprises (ORSE) [guide]. <https://orse.org/...>
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Denis, J. et Assadi, H. (2005). Les usages de l'e-mail en entreprise. Efficacité dans le travail ou surcharge informationnelle? Dans E. Kessous et J.-L. Metzger (dir.), *Le travail avec les technologies de l'information* (p. 135-155). Hermes. <https://shs.hal.science/halshs-00266077>

- Duhaime, E. (2022). *L'offre de formation à distance au collégial : état des lieux et enjeux socioéconomiques* [rapport de recherche]. Institut de recherche en économie contemporaine (IREC). <https://irec.quebec/...>
- École d'administration publique. (2021, 29 mars). Apprendre à gérer ses émotions au travail, une compétence clé. *Le bulletin de l'EAP*. <https://lebulletin.eap-wb.be/...>
- Enel, L. (2016). *Vers une meilleure compréhension de la construction du collectif de travail en contexte de télétravailleur : le cas d'une agence de placement de personnel* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/8543>
- Ferguson, Y. (2019). Ce que l'intelligence artificielle fait de l'homme au travail. Visite sociologique d'une entreprise. Dans F. Dubet (dir.), *Les mutations du travail* (p. 23-42). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.dubet.2019.01.0023>
- Fernandez, V., Guillot, C. et Marraud, L. (2014). Télétravail et « travail à distance équipé ». Quelles compétences, tactiques et pratiques professionnelles? *Revue française de gestion*, 40(238), 101-118. <https://doi.org/10.3166/RFG.238.101-118>
- Fracchiolla, B. et Romain, C. (2020). Principe de coopération interactionnelle et agressivité. *Corela – Cognition, représentation, langage*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/corela.12557>
- Gauducheau, N. (2012). L'expérience du courriel en situation professionnelle : représentations de l'activité, jugements et affects. *Activités*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/activites.345>
- Gauthier, D. (2009). Le mal du siècle : le technostress. *Prévention au travail*, 22(4), 46-47. <https://irsst.qc.ca/...>
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. <https://doi.org/10.7202/502011ar>
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Tome 1. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. J'ai lu.
- Gronier, G. (2018). Les émotions face à l'usage des technologies de l'information et de la communication en entreprise. Dans C. Berghmans (dir.), *Intelligence et compétences émotionnelles en entreprise : perspectives multiples* (p. 290-310). L'Harmattan. <http://guillaumegronier.com/...>
- Horvitz, E. et Iqbal, S. T. (2007). Disruption and recovery of computing tasks: Field study, analysis, and directions. Dans B. Begole, S. Payne, E. Churchill, R. St. Amant, D. Gilmore et M. B. Rosson (dir.), *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 677-686). <https://doi.org/bf89jz>
- Kefi, H. (2020, 23 juillet). *La crise a révélé les aspects positifs du stress lié à la technologie*. The Conversation. <https://theconversation.com/...>
- Kourilsky, F. (2014). *Du désir au plaisir de changer. Le coaching du changement* (5^e éd.). Dunod.
- Laborde, A. (dir.). (2019). *Le numérique : nouvelles sources d'incivilités au travail : expériences, usages, droits, témoignages, définitions*. Otempera. <https://civilinum.fr/...>

- Loisier, J. (2009). *Guide de communication éducative et de choix technologiques en formation à distance*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). <https://archives.refad.ca/...>
- Nico, D. et Thorsten, L. (2020). Technostress at work and mental health concepts and research results. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(4), 407-413. <https://doi.org/g3hx>
- Nisafani, A. S. Kiely, G. et Mahony, C. (2020). Worker's technostress: A review of its causes, strains, inhibitors, and impacts. *Journal of Decision Systems*, 29(1), 243-258. <https://doi.org/k746>
- Pudelko, B. (2017). L'encadrement dans les dispositifs en ligne ou hybrides en enseignement supérieur : des acteurs, des pratiques et des savoirs en émergence. Dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences* (p. 137-158). Presses de l'Université du Québec. <https://puq.ca/...>
- Racette, N. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2018). Le numérique, pour coopérer en formation à distance. *Communication, technologies et développement*, (6), 120-130. <https://doi.org/10.4000/ctd.634>
- Racette, N., Desjardins, G., Bourdages-Sylvain, M.-P. et Houle, M. (2019). La gestion des tuteurs en ligne, pour un tutorat de qualité. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(3), 57-72. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n3-04>
- Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2016). La communication entre tuteurs et équipes de conception, dans quatre établissements de formation à distance, incite-t-elle à la collaboration? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 6-16. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-01>
- Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2017). La coopération entre tuteurs et équipes de conception, pour un meilleur suivi des cours à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1251>
- Robinson, S., Centifanti, L., Brewer, G. et Holyoak, L. (2015). The benefits of delivering formative feedback via video-casts. *UCLan Journal of Pedagogic Research*, 6(1). <https://pops.uclan.ac.uk/...>
- Romain, C et Fracchiolla, B. (2016). Violence verbale et communication numérique écrite : la communication désincarnée en question. *Cahiers de praxématique*, (66). <https://doi.org/10.4000/praxematique.4263>
- Samara, J. et Baynton, M. A. (2022, mise à jour 9 août). *Emotionally intelligent emailing. Workplace Strategies for Mental Health*. <https://workplacestrategiesformentalhealth.com/...>
- Stich, J. F., Tarafdar, M., Stacey, P. et Cooper, C. (2019). E-mail load, workload stress and desired e-mail load: A cybernetic approach. *Information Technology & People*, 32(2), 430-452. <https://doi.org/10.1108/ITP-10-2017-0321>
- Taskin, L. (2006). Télétravail : les enjeux de la déspatialisation pour le management humain. *Interventions économiques*, (34). <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.680>

- Tsai, M.-T. et Cheng, N.-C. (2012). Understanding knowledge sharing between IT professionals: An integration of social cognitive and social exchange theory. *Behaviour & Information Technology*, 31(11), 1069-1080. <https://doi.org/dx3sg5>
- van Hoorebeke, D. (2008). La gestion des émotions au travail : une revue vers une nouvelle conception du management. *Humanisme et entreprise*, 2008/4(289), 81-103. <https://doi.org/10.3917/hume.289.0081>

Annexe A – Exemples d'habiletés émotionnelles dans les courriels

À titre d'exemples dans l'application d'habiletés émotionnelles, voici deux séries d'échanges de courriels dont les objets sont : 1) la tenue des examens, 2) une candidature refusée. Dans chaque cas, nous avons modifié le contenu du courriel initial pour en préserver la confidentialité. De plus, pour chacune de ces deux situations, nous avons créé une réponse démontrant peu ou pas d'habiletés émotionnelles constructives et une autre comportant de telles habiletés.

Objet du courriel – Tenue des examens

La figure A.1 présente le courriel d'une responsable de l'encadrement qui demande au responsable de son cours de lui fournir des informations sur la tenue des examens. Selon les informations fournies sur le site du cours, les examens devaient se faire en présentiel, contrairement à la nouvelle directive reçue indiquant que les examens devront se faire en ligne. Cette procédure a été nécessaire dans plusieurs établissements postsecondaires lors du confinement occasionné par la pandémie de COVID-19. Les figures A.2 et A.3 présentent deux réponses possibles, très différentes sur le plan des habiletés émotionnelles.

Bonjour monsieur Dlimart,

Je ne cesse de recevoir des courriels de mes étudiantes et étudiants sur la tenue des examens, étant donné que ces examens sont passés du présentiel à un modèle en ligne, contrairement à ce qui est indiqué sur le site du cours. Ils ne savent plus quoi faire.

Ils sont furieux et moi aussi. En fait, je n'ai aucune idée de ce qui se passe. Pourriez-vous m'indiquer ce que je devrai leur répondre? J'ai l'impression de ne pas faire partie de l'établissement.

Bonne journée!

Josianne Efeb
Université XXXX
Bur. : 000 000-0000
Cell. : 111 111-1111
jefeb@coutlok.com

Figure A.1

Informations sur la tenue des examens

Bonjour madame Efeb,

Je suis désolée, mais je n'en sais pas plus que vous.

Bonne journée!

Jacques Dlimart
Professeur en XXXXX
Université XXXX
Bur. : 222 222-2222
Cell. : 333 333-3333
jdlimart@universiteXXX.com
www.jdlimart.universiteXXX.com

Figure A.2

Information sur la tenue des examens – Réponse sans habileté émotionnelle constructive

Bonjour madame Efeb,

Je comprends très bien votre position délicate. Cette situation est très inconfortable pour tout le monde, mais surtout pour nos étudiants et étudiantes, bien sûr.

Je viens tout juste de parler au responsable des examens. Il affirme qu'au cours de la semaine, un espace sera réservé sur le site de l'établissement pour informer des changements causés par le confinement, et ce, au fur et à mesure que ces changements seront connus. Nous sommes tous en manque d'information pour le moment. En attendant, voici ce que vous pourriez écrire à vos étudiants et étudiantes.

Cette situation est malheureusement hors de notre contrôle, car il est maintenant impossible de regrouper les étudiants et étudiantes en présentiel pour la tenue des examens, ce qui découle d'une directive du ministère de l'Éducation dans une situation d'extrême urgence de santé publique. Nos équipes font tout ce qu'elles peuvent pour faire ce virage, dans un temps record, tout en cherchant à minimiser les contraintes pour nos étudiants et étudiantes. Grâce au travail acharné de tout le personnel, nous arriverons à offrir les examens en ligne sous peu. Nous sollicitons votre compréhension par rapport aux problèmes qui pourraient survenir, en espérant qu'il y en ait le moins possible, et nous vous encourageons à nous faire part de toute irrégularité. Nous serons également compréhensifs par rapport à votre situation étudiante, dans le cas où vous seriez confrontés à de trop gros inconvénients dans ces circonstances.

Ayez l'assurance que nous travaillons à ce que votre cheminement universitaire soit le moins perturbé possible, et ce, dans un environnement sécuritaire.

Je vous remercie de votre compréhension et vous souhaite les meilleurs apprentissages possibles!

Est-ce que ce message vous semble acceptable? Ce n'est qu'une suggestion, bien sûr. Au besoin, n'hésitez surtout pas à me contacter.

Je vous souhaite une bonne journée, madame Efeb!

Jacques Dlimart
 Professeur en XXXXX
 Université XXXX
 Bur. : 222 222-2222
 Cell. : 333 333-3333
jdlimart@universiteXXX.com
www.jdlimart.universiteXXX.com

Figure A.3

Information sur la tenue des examens – Réponse avec habiletés émotionnelles constructives

Ce dernier courriel (figure A.3), contrairement au précédent (figure A.2) qui ne démontre aucun intérêt pour les préoccupations de la responsable de l'encadrement, dégage une belle empathie. Tout d'abord, le responsable du cours partage son point de vue par rapport à son inconfort. Il est avec elle et non contre elle. Avant de lui répondre, il s'est informé de la situation. Il outille cette dernière en lui suggérant une réponse à fournir à ses étudiants et étudiantes. Ce courriel réagit positivement aux variables de compréhension et d'économie de temps, par une réponse complète et claire, et de coopération, par le respect que cette réponse dégage.

Objet du courriel – Candidature refusée

La figure A.4 présente le courriel d'un responsable de l'encadrement mécontent du fait que sa candidature ait été refusée par le responsable du cours.

Bonjour madame D,

Je viens de prendre connaissance de votre décision de refuser ma candidature à titre de responsable de l'encadrement dans votre cours. Pourtant, je réponds à tous les critères décrits dans l'appel de candidatures. De plus, j'ai toujours réalisé un travail exemplaire dans les cours où j'interviens.

Je suis profondément déçu de cette situation, qui manque certainement d'équité.

Encadrant A
 Université XXXX
encadrantA@universiteXXX.com
 Tél. : 666 666-6666

Figure A.4*Candidature refusée*

La réponse de la figure A.5 ne démontre aucune empathie. Elle est même blessante, ne donnant aucune importance à ce responsable de l'encadrement. Toutefois, la réponse de la figure A.6 contient des qualificatifs valorisants pour ce dernier et montre plus d'empathie, en fournissant plus de détails sur la situation. Cette réponse rencontre aussi les variables de compréhension, d'économie de temps et de coopération.

Bonjour monsieur A,

Je suis désolée de cette situation, mais j'ai simplement suivi la procédure.

Bonne journée!

Denise D
 XXXXXXXXXXXX
 Bur. : 777 777-7777
 Cell. : 888 888-8888
dd@etablissement.com
www.etablissement.com

Figure A.5*Candidature refusée – Réponse sans habileté émotionnelle constructive*

Bonjour monsieur A,

Je comprends votre réaction, puisque votre travail a toujours été exemplaire, en effet. J'étais moi-même très déçue de devoir écarter votre candidature, du fait que d'autres candidats et candidates avaient plus d'ancienneté et répondaient eux aussi aux critères établis.

Je vous invite à participer aux prochains appels de candidatures par rapport à mes cours. Ayez l'assurance que c'est toujours un plaisir de travailler avec vous.

Je vous souhaite une belle journée, monsieur A!

Denise D
 XXXXXXXXXXXX
 Bur. : 777-777-7777
 Cell. : 888-888-8888
dd@etablissement.com
www.etablissement.com

Figure A.6*Candidature refusée – Réponse avec habiletés émotionnelles constructives*



Corrélation entre la fréquence des interactions et le niveau d'autorégulation des étudiants et étudiantes en dispositif universitaire de formation en ligne

Correlation Between Frequency of Interaction and Student Self-Regulation for University-Level Online Training Systems

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-05>

Enosch Guelaybe DJEZION^a ✉ Université Paris Cité, France

François-Xavier BERNARD^a ✉ Université Paris Cité, France

Mis en ligne : 31 janvier 2024

Résumé

De nombreuses recherches ont montré que la réussite des étudiants et étudiantes en formations en ligne est déterminée par leur capacité à mettre en œuvre des apprentissages autorégulés, une relation ayant été établie entre cette capacité et leurs interactions homo et hétérorégulées. En vue de caractériser cette relation, nous avons réalisé une étude quantitative à l'aide d'un questionnaire adressé aux étudiants et étudiantes de formations en ligne de plusieurs universités françaises. Les résultats obtenus tendent à montrer que les fréquences de leurs interactions, avec leurs pairs, leurs enseignants et enseignantes ou encore le dispositif technopédagogique, sont en corrélation à des degrés plus ou moins forts avec leur niveau d'autorégulation.

Mots-clés

Hétérorégulation, homorégulation, autorégulation, dispositif de formation en ligne

Abstract

Numerous studies have shown that a student's success in online training is determined by their ability to implement self-regulated learning, a relationship having been established between this ability and their self and externally-regulated interactions. In order to characterize this relationship, we carried out a quantitative study via a questionnaire addressed to online training students from several French universities. The results obtained tend to show that, to greater or lesser degrees, the frequency of students' interactions, with their peers, their teachers or even the techno-pedagogical system correlate with their level of self-regulation.

Keywords

Externally regulated, self-regulated, self-regulation, online training system

(a) Laboratoire EDA.



Introduction

Les formations universitaires en ligne enregistrent en général un faible taux d'achèvement comparativement aux formations en présentiel (Ben Abid-Zarrouk, 2010; Fenouillet et Déro, 2006; Bettinger *et al.*, 2017; Papi *et al.*, 2022). La question du niveau élevé du taux de non-complétion des études en ligne se pose avec encore plus d'acuité pour les formations de type universitaire (Papi *et al.*, 2021), compte tenu des spécificités de la pédagogie universitaire qui requiert davantage d'autonomie dans les apprentissages (De Ketele, 2010; Lameul et Loisy, 2014). Les taux d'abandon des études y sont en effet beaucoup plus élevés que dans les autres cursus de formation (Papi et Sauvé, 2021; Papi *et al.*, 2022).

La recherche présentée ci-après se propose de s'intéresser aux qualités de ceux qui réussissent leur formation universitaire en ligne. Après avoir examiné la littérature scientifique sur le sujet, il s'avère qu'un certain nombre d'études ont souligné le fait que pour surmonter les obstacles à l'achèvement de leur formation en ligne, les étudiants et étudiantes doivent mettre en œuvre des apprentissages autorégulés (Allal, 2007; Bebbouchi et Jézégou, 2022; Blair et Diamond, 2008; Chen, 2019; Cosnefroy, 2022; Frayssinhes, 2011; Lafleur *et al.*, 2021; Shanker, 2013). En d'autres termes, ils doivent être capables d'anticiper et d'élaborer des stratégies d'apprentissage, pour ensuite les évaluer et les ajuster selon les résultats obtenus (Cosnefroy, 2022; Lafleur *et al.*, 2021; Zimmerman, 2002). Ainsi, pour achever avec succès sa formation en ligne, l'étudiante ou l'étudiant doit faire preuve de métacognition, de stratégies volitionnelles et d'une motivation notable. Toutes ces capacités se retrouvent dans les apprentissages autorégulés, qui se réfèrent aux activités cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre afin de prendre le contrôle de ses apprentissages en toute autonomie (Cosnefroy, 2010, 2019).

Si la réussite des études universitaires en ligne est déterminée par les capacités autorégulatrices des personnes apprenantes, il conviendrait donc de s'y intéresser de manière plus approfondie afin de comprendre les mécanismes forgeant la démarche d'apprentissage autorégulé en ligne. Cette compréhension pourrait permettre de penser d'éventuels dispositifs visant à l'amélioration des taux de réussite étudiante des formations en ligne. La présente recherche s'intéresse donc aux apprentissages autorégulés dans des dispositifs universitaires de formation en ligne, et plus particulièrement aux corrélations entre les régulations externes et l'autorégulation des personnes apprenantes dans ces dispositifs. En effet, les apprentissages autorégulés se forment et se développent en corrélation avec un faisceau de régulations externes, notamment l'hétéro et l'homorégulation (Allal, 2007; Cosnefroy, 2019; Hadji, 2012), l'hétérorégulation étant la régulation réalisée par l'entremise du dispositif formatif et l'homorégulation relevant des pairs étudiants (Bebbouchi et Jézégou, 2022; Paquelin et Choplin, 2003).

Les lignes qui suivent s'articulent autour de deux parties, la première traitant du cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette étude et la seconde présentant son cadre méthodologique et exploratoire.

1. Concepts théoriques clés de la recherche

1.1 De la régulation aux régulations des apprentissages

La notion de régulation fait référence à un système capable de garder son équilibre dans son fonctionnement et sa confrontation avec des éléments qui lui sont externes (Depover *et al.*, 2016). Quant à Hadji (2012), il voit en la régulation l'action produite sur un processus en vue de le canaliser ou de le diriger vers une finalité.

Pour Cosnefroy (2019, 2022), la régulation, considérée sous l'angle de l'apprentissage, fait référence aux métacognitions, stratégies et interactions mises en œuvre par des individus pour

maîtriser un processus d'apprentissage. Ainsi, l'équilibre du dispositif de formation est maintenu par un faisceau de régulations visant à gérer les activités, cognitions et buts de la structure de formation, des chargés et chargées de formation et des personnes apprenantes (Cosnefroy, 2019). Ces régulations de l'apprentissage se déclinent en hétéro, homo et autorégulations.

1.2 Homorégulation des apprentissages, hétérorégulation et apprentissage autorégulé

En formation, la personne apprenante est entourée de ses pairs qui constituent des points de référence qu'elle peut solliciter pour différents besoins. La structure d'apprentissage constitue donc un lieu de construction sociale du savoir de la personne apprenante qui s'appuie sur les interactions cognitives, émotionnelles et comportementales avec ses pairs pour réguler ses propres apprentissages (Bebbouchi et Jézégou, 2022; Djiezion, 2021; Dutrévis *et al.*, 2010). L'homorégulation est ainsi considérée comme une régulation par et avec les pairs (Bebbouchi et Jézégou, 2022; Paquelin et Choplin, 2003). L'hétérorégulation concerne toute interaction d'apprentissage entretenue par la personne apprenante avec des acteurs et/ou dispositifs technopédagogiques externes à elle-même et à ses camarades d'apprentissage (Chen, 2019; Paquelin et Choplin, 2003). Dans la formation en ligne, elle concerne les « épisodes de régulation » prescrits par la structure de formation (par exemple : visioconférence, travaux de groupes, etc.), la mise à disposition de ressources pédagogiques et didactiques (emploi du temps, planification, guide, etc.) constituant des aides apportées à la personne apprenante pour gérer efficacement ses apprentissages, l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante ou encore du tuteur ou de la tutrice pédagogique, etc. (Djiezion, 2021; Paquelin et Choplin, 2003).

Cosnefroy (2019, 2022) définit l'apprentissage autorégulé comme une adaptation des stratégies d'apprentissage selon les buts préalablement fixés par la personne apprenante en toute autonomie, qui inclut un diagnostic des stratégies d'apprentissage mises en œuvre, puis des actions de correction éventuelles desdites stratégies pour atteindre un but fixé. Quant à Zimmerman et Schunk (2011), ils considèrent l'apprentissage autorégulé comme un processus par lequel les personnes apprenantes actionnent et soutiennent de manière autonome leurs cognitions, émotions et comportements afin d'atteindre un but personnel d'apprentissage. C'est ainsi que Cosnefroy (2010) établit cinq modèles des apprentissages autorégulés : les apprentissages autorégulés cognitifs (Winne, 1995, 1996, 1997), l'apport des buts d'accomplissement de Pintrich (2000, 2004), le concept de volition en apprentissage de Corno (2001), le modèle sociocognitivistique de Zimmerman (2002) et le rôle de l'émotion dans l'autorégulation des apprentissages (Boekaerts, 1999).

1.3 Définition du concept de formation en ligne

La formation en ligne – désignation préconisée en France par la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) –, aussi appelée apprentissage en ligne (au Canada), *e-formation* ou *e-learning*, fait référence à l'ensemble des solutions et moyens permettant l'apprentissage à distance par des moyens électroniques (Peraya, 2006). Pour la Commission européenne (2000, cité dans Commission européenne, 2001, p. 2), la formation en ligne ou *e-learning* est « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance ».

Toutefois, il convient de faire la distinction entre formation à distance (FAD) et formation en ligne. La FAD ne désigne pas seulement les cours en ligne mais concerne toutes les formes d'enseignement à distance (Moore *et al.*, 2011). S'agissant de la formation en ligne ou *e-learning*,

elle se réfère à un mode de formation à distance offerte partiellement ou totalement sur Internet. Comme le mentionne Peraya (2019), ce type de formation s'appuie sur les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement).

2. Problématique, objectif et hypothèses de recherche

2.1 Émergence de la problématique : les apprentissages autorégulés pour réussir ses études universitaires en ligne

Pour Fenouillet et Déro (2006, p. 6), « différentes études ont en effet montré que le taux d'abandon à distance est nettement supérieur à celui des étudiants en présentiel ». Selon une étude menée par Ben Abid-Zarrouk (2010) dans le cadre d'une enquête sur l'efficacité de l'enseignement en ligne, les étudiantes et étudiants qui suivent les cours en ligne sont trois fois plus nombreux à ne pas participer à l'examen de fin de formation.

Cette faiblesse du taux de complétion de la formation étudiante en ligne, comparé à celui concernant la formation en présentiel, est aussi mise en lumière par Bettinger *et al.* (2017). Papi et Sauvé (2021) et Papi *et al.* (2022), dans des études plus récentes, constatent également que les taux d'abandon sont particulièrement élevés en formation en ligne.

Plutôt que de centrer notre attention sur les causes d'échec, abondamment documentées par la recherche (Dogbe-Semanou, 2010; Papi *et al.*, 2022; Sauvé *et al.*, 2006), nous nous sommes intéressés à la qualité principale de ceux qui réussissent : l'autorégulation (Chen, 2019; Cosnefroy, 2019, 2022). Pour Allal (1993), l'autorégulation est en effet une qualité intrinsèque inhérente à chaque personne apprenante qui arrive au bout de son parcours de formation. Cette qualité est encore plus déterminante dans les dispositifs de formation en ligne (Cosnefroy, 2019, 2022; Djiezion, 2021). Le constat général qui se dégage des recherches dans ce domaine est que ceux qui réussissent leurs apprentissages en ligne font montre d'autorégulation durant leur formation (Cosnefroy, 2019, 2022; Depover *et al.*, 2016; Djiezion, 2021; Sauvé *et al.*, 2007). Pour Sauvé *et al.*, 2007 (p. 4), l'autorégulation est très importante dans le cadre des formations en ligne.

Pour les étudiantes et étudiants formés à distance, le retour aux études nécessite un effort d'adaptation tant sur le plan des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation à de nouvelles exigences que sur celui des consignes de travail difficiles à comprendre lors d'un premier contact avec l'université. L'autorégulation est donc au cœur de l'apprentissage en dispositif numérique d'apprentissage.

2.2 Problématique et objectif de recherche

L'autorégulation est liée aux autres types de régulations. Cette idée est soutenue par Allal (2007) qui estime que l'autorégulation ne peut s'appréhender de manière isolée, car les interactions avec l'extérieur ne sont que des sources « potentielles » de régulation. La personne apprenante s'appuie donc sur ses interactions pour nourrir son autorégulation.

Ainsi, pour Hadji (2012), les personnes enseignantes, formatrices ou encore tutrices ne régulent pas les apprentissages, mais plutôt le contexte d'apprentissage (lieu, temps, outils, contenus, etc.) afin de permettre à la personne apprenante de réguler elle-même ses apprentissages. Elles vont par exemple guider celle-ci vers des ressources du Web afin de lui permettre d'approfondir sa compréhension, mettre à sa disposition des outils qui pourront l'aider dans sa planification (emploi du temps) ou la fixation de ses objectifs d'apprentissage, créer des situations de coopération ou de collaboration avec d'autres personnes apprenantes (travail de groupe, exposé en binôme, projets

collectifs, etc.). Ainsi, elles interagissent avec elle afin de l'aider dans l'autorégulation de son apprentissage. Elles jouent donc le rôle de médiateur entre la personne apprenante et le savoir (Peraya, 2006).

En plus des interactions avec le corps enseignant, l'étudiant ou l'étudiante interagit avec ses pairs afin d'autoréguler ses apprentissages. Les travaux de Paquelin et Choplin (2003) et de Bebbouchi et Jézégou (2022) tendent à montrer lors du processus d'apprentissage, et plus particulièrement l'apprentissage en ligne, que l'étudiant ou l'étudiante se sert des interactions avec ses pairs en vue d'autoréguler ses apprentissages.

Selon Cosnefroy (2014, p. 167), l'enjeu des recherches sur l'autorégulation des apprentissages « est à la fois de déterminer les conditions cognitives et motivationnelles de l'autonomie dans les apprentissages et d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer positivement le développement de celles-ci ». La présente étude relève donc de ce second enjeu qui vise à mettre en exergue les facteurs susceptibles d'influencer positivement le développement de l'autorégulation de la personne apprenante. Elle s'intéresse en particulier à la population étudiante engagée dans une formation universitaire en ligne.

Finalement, pour énoncer notre objectif de recherche, nous allons tenter de spécifier, de caractériser les corrélations entre les interactions hétéro et homorégulées et les apprentissages autorégulés des étudiants et étudiantes en dispositif universitaire de formation en ligne.

2.3 Hypothèses de recherche

Les travaux d'Allal (2007, 2015) sur un modèle de corégulation des apprentissages, les apports de Cosnefroy (2019, 2022) sur les régulations des apprentissages en ligne, ceux de Djiezion (2021) sur les apprentissages universitaires autorégulés en ligne, de Paquelin et Choplin (2003) sur l'hétéro et l'homorégulation des apprentissages universitaires en ligne, de Bebbouchi et Jézégou (2022) sur l'entraide étudiante dans l'apprentissage en ligne et encore de Delone et McLean (2003) sur l'utilisation d'une technologie de l'information et de la communication (TIC) ont guidé l'élaboration des hypothèses de recherche. Ces travaux ont conduit à dresser différents constats quant aux corrélations entre les interactions régulatrices du dispositif de formation – constitué de la plateforme LMS (*learning management system*) et de l'équipe pédagogique – et des autres personnes apprenantes par rapport à l'autorégulation étudiante.

Ainsi, pour Allal (2007), l'autorégulation est toujours intégrée dans un faisceau de régulations sociales externes qui l'englobent. Nous pouvons retenir le fait que l'autorégulation de la personne apprenante est influencée par les interactions entre cette dernière et son environnement d'apprentissage.

Pour Cosnefroy (2019, 2022) et Djiezion (2021), la personne qui apprend en ligne développe des interactions régulatrices afin de réussir ses apprentissages (régulations par les pairs, par les enseignants et enseignantes, par la structure technopédagogique).

Paquelin et Choplin (2003) considèrent que durant le processus d'apprentissage en ligne s'établissent des interactions entre groupes d'apprenants et apprenantes qui s'organisent et interagissent (discussion, collaboration, coopération, influence des uns sur les autres, etc.). Ces conclusions rejoignent celles de Bebbouchi et Jézégou (2022) qui soutiennent que les étudiantes et étudiants engagés dans une formation en ligne sont motivés par le sentiment d'appartenance à un groupe. Cette motivation a pour conséquence le développement de comportements d'entraide principalement basés sur l'altruisme et le réconfort. Or de tels comportements aident les étudiants

et étudiantes à poursuivre leur formation. Ces interactions déclenchent en conséquence une régulation « interactive » caractérisée par la réciprocité des interventions entre personnes apprenantes.

Il se produit également des interactions autorégulatrices avec le dispositif technopédagogique. Il s'agit des interactions avec des éléments technologiques extérieurs à la communauté apprenante et issus de l'existence même du dispositif de formation (la plateforme LMS, les outils de visioconférence, entre autres) (Djezion, 2021; Paquelin et Choplin, 2003).

Pour Delone et McLean (2003), enfin, la fréquence d'utilisation d'une TIC prédit et influence la satisfaction et la performance des utilisateurs. Ce constat est fondé sur un modèle du succès des systèmes d'information, mis en œuvre par ces deux chercheurs, qui met en lumière l'interaction entre 1) l'utilisation d'une TIC et 2) la satisfaction de l'utilisateur et les bénéfices qu'il en tire. Ce modèle nous montre qu'il existe une corrélation entre la satisfaction et l'utilisation d'une technologie. Le niveau de satisfaction va donc avoir une incidence positive sur le niveau ou la fréquence d'utilisation d'une TIC, dans notre cas, de la plateforme LMS. Et l'utilisateur de la technologie en question va tirer des bénéfices liés à son niveau d'utilisation. Il sera par exemple beaucoup plus performant ou augmentera sa confiance en soi et son niveau d'autorégulation. Ainsi, la fréquence d'utilisation d'une technologie telle que la plateforme LMS permet à la personne apprenante d'en tirer des bénéfices lui permettant d'être plus performante dans la prise en charge de ses apprentissages.

Sur la base des constats effectués par ces différents chercheurs, nous avons émis plusieurs hypothèses relatives à l'activité des personnes apprenantes inscrites en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées. Ainsi avançons-nous les hypothèses selon lesquelles les variables suivantes seraient susceptibles d'être corrélées au niveau d'autorégulation des étudiants et étudiantes : 1) le temps d'interaction avec la plateforme LMS; 2) la fréquence de participation aux séances de cours par visioconférence; 3) la fréquence des échanges de la personne apprenante avec ses pairs; 4) la fréquence des échanges avec les enseignants et enseignantes.

Concernant l'hypothèse 1, nous avons privilégié le temps plutôt que la fréquence d'interaction, cette dernière pouvant être élevée sans pour autant être significative du temps passé sur la plateforme. S'agissant de l'hypothèse 2, nous faisons abstraction des interactions réalisées par visioconférence avec les enseignants et enseignantes ou les pairs, celles-ci étant prises en compte au travers des hypothèses 3 et 4.

3. Méthodologie de l'étude quantitative

Pour cette recherche, nous avons opté pour une approche méthodologique hypothético-déductive. Le point de départ d'une telle méthode réside en un problème ou une question posée au début de la recherche, suivie d'une ou de plusieurs hypothèses qui doivent être testées et vérifiées, adoptées ou réfutées par le biais d'une démarche scientifique expérimentale (Livian, 2015). Afin de vérifier les différentes hypothèses ci-dessus exposées, une étude quantitative a donc été mise en œuvre.

3.1 Échantillonnage

La population source est la sous-population à l'intérieur de la population mère – et supposée représentative de celle-ci – d'où l'échantillon est tiré pour la réalisation de l'étude (Tillé, 2019). La population source dans le cadre de la présente recherche est constituée d'étudiantes et étudiants inscrits dans des formations en ligne de niveau licence ou master au sein de cinq établissements

français d'enseignement supérieur : Université de Paris (renommée Université Paris Cité en 2022), Université de Lille, Université de Montpellier, Université d'Aix-Marseille, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

Durant l'année universitaire 2019-2020, 616 étudiantes et étudiants ont suivi les cours donnés en ligne de ces différentes formations. C'est à l'intérieur de cette population cible qu'a été tiré l'échantillon interrogé, constitutif de la base de sondage. Nous précisons que nous sommes dans le cadre d'un échantillonnage probabiliste, car toutes les unités statistiques de la population cible sont connues et identifiées.

Cette enquête a été soumise sur la plateforme de sondage en ligne **Sphinx Délic** à l'endroit de l'ensemble des 616 étudiantes et étudiants constituant la base de sondage. Nous avons collecté 197 réponses, ce qui correspond à un taux de retour de 32 %.

Grâce à l'échantillonnage probabiliste, des estimations ont donc été produites de manière à pouvoir faire des inférences relatives à la population mère. La répartition des personnes répondantes, en tenant compte des caractéristiques « sexe » et « niveau universitaire », est établie comme suit (voir tableau 1).

Tableau 1

Répartition de l'échantillon selon le sexe et le niveau universitaire d'études

	Licence	Master	Totaux
Femmes	74	36	110
Hommes	59	28	87
Totaux	133	64	197

Une fois les réponses obtenues, les données ont été téléchargées en CSV (*comma-separated values*) et transférées dans le logiciel Stata (Gould et Cox, 2012) pour traitement.

3.2 Recueil et traitement des données

Le questionnaire soumis a été organisé autour de quatre principales thématiques : 1) la situation universitaire de l'étudiant; 2) l'utilisation du LMS; 3) les interactions de l'étudiant ou l'étudiante dans le dispositif de formation en ligne; 4) le statut étudiant.

Ce questionnaire a été élaboré à l'appui de différentes propositions dont nous ne donnerons ici qu'un aperçu (voir Djiezion, 2021). Les questions relatives à la situation universitaire étudiante (1) ont été déterminées en se référant à la structuration des données statistiques des étudiants et étudiantes, publiées chaque année en France par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020). Concernant les interactions étudiantes (2), les questions ont été inspirées des hypothèses de la thèse relative aux interactions autorégulatrices en dispositif de formation en ligne (Djiezion, 2021). S'agissant de l'utilisation du LMS (3), les questions sont relatives à ses différentes fonctionnalités (Papi, 2018). Enfin, la partie consacrée au statut étudiant (4) reprend les questions couramment posées dans les champs des sciences humaines et sociales pour mettre en exergue les caractéristiques des personnes participantes à une enquête (Parizot, 2012).

Notons qu'avant d'aboutir à sa version finale, une version bêta du questionnaire a été testée à deux reprises auprès d'un échantillon étudiant.

Nous avons enfin eu recours, concomitamment au questionnaire, à une échelle appelée EAREL (échelle d'apprentissage autorégulé en ligne). Pour ses auteurs (Cosnefroy *et al.*, 2020, p. 3), cet

« outil permettrait de juger de la qualité de l'engagement des étudiants dans le cadre de formations à distance ». Nous avons ainsi réalisé cette association – questionnaire et échelle EAREL - afin de procéder à une analyse de la variance (ANOVA) visant à confirmer ou infirmer les hypothèses quant aux corrélations entre les interactions dans le dispositif et le niveau d'autorégulation des étudiants et étudiantes en ligne. L'ANOVA permet l'étude d'une variable quantitative à laquelle sont attribuées une ou plusieurs variables qualitatives - les variables catégorielles - appelées « facteurs » ou « facteurs de variabilité ». Elle sert concrètement à mettre en lumière l'existence d'une interaction entre ces facteurs de variabilité et la variable quantitative principale étudiée. Elle permet de calculer un indice appelé « valeur p », et dont la valeur doit être inférieure à 0,05, qui correspond au seuil de significativité pour que l'hypothèse avancée soit confirmée. Si la « valeur p » est en dessous du seuil de significativité, l'effet d'interaction est donc jugé significatif (Chanvril-Ligneel et Le Hay, 2014), ce qui signifie alors que la variable explicative catégorielle a une incidence sur la variable continue à expliquer.

Dans le cadre de la présente recherche, cette variable continue à expliquer est l'indice d'apprentissage autorégulé en ligne (IAREL), les variables explicatives catégorielles étant 1) le temps d'interactions avec la plateforme LMS; 2) la fréquence de participation à des cours par visioconférence; 3) la fréquence d'interactions avec les pairs; 4) la fréquence d'interaction avec les enseignants et enseignantes. Ces quatre variables explicatives catégorielles ont été déterminées en fonction des hypothèses de départ.

3.3 Détermination de l'IAREL

Il convient de préciser que, dans le cadre de cette démarche qui associe le questionnaire et l'EAREL, tous les items du questionnaire n'ont pas été exploités. Nous nous sommes plus particulièrement centrés sur les questions liées aux interactions dans le dispositif de formation parce qu'elles étaient liées directement aux hypothèses de recherche et contribuaient donc à la vérification de ces hypothèses par le biais de l'analyse de la variance. Il s'agit notamment des questions suivantes :

- Combien de temps passez-vous en moyenne par semaine sur votre plateforme de formation en ligne?
- Combien de fois participez-vous en moyenne par semestre à des cours par visioconférence avec vos enseignants et enseignantes?
- En dehors des cours par visioconférence, combien de fois échangez-vous personnellement en moyenne par semestre avec vos enseignants et enseignantes?
- Combien de fois échangez-vous en moyenne par semestre avec les autres personnes apprenantes dans le cadre de votre formation?

L'échelle EAREL est constituée de vingt-quatre items regroupés par six à l'intérieur de quatre sous-échelles : les stratégies d'apprentissage (CTXTE), le contrôle du contexte d'apprentissage (COGN), la recherche du soutien des pairs (PAIRS) et la procrastination (PROC(r)). Les résultats issus du traitement des réponses à l'EAREL ont été traités et analysés afin d'en faire ressortir l'indice IAREL des étudiants et étudiantes. Cet indice est constitué de quatre sous-indices correspondant à chacune des sous-échelles de l'EAREL (Cosnefroy *et al.*, 2020) : 1) l'indice de procrastination PROC(r); 2) l'indice de soutien des pairs (PAIRS); 3) l'indice de stratégie d'apprentissage (CTXTE); 4) l'indice du contrôle du contexte d'apprentissage (COGN). Nous avons dans un premier temps calculé l'indice IAREL à partir de chacun de ses quatre sous-indices.

Ceux-ci ont été obtenus de la manière suivante : chacune des 197 personnes participantes à l'étude a indiqué un score allant de 1 à 7 pour chacun des 24 items de l'échelle. Nous avons ensuite additionné ces scores par item pour obtenir 24 scores globaux pour l'ensemble des personnes répondantes. Chaque score global a été après reporté à l'intérieur de chaque sous-échelle à laquelle il se rapporte, à raison de six items par sous-échelle. Nous les avons additionnés pour obtenir des scores totaux par sous-échelle, et avons ensuite calculé le score moyen par participant (voir tableau 2).

Tableau 2

Scores par sous-échelle pour l'ensemble des personnes répondantes

Sous-échelle de l'EAREL	Score total par sous-échelle	Score moyen par sous-échelle
Indice de soutien des pairs (PAIRS)	680	3,45
Indice de stratégie d'apprentissage (COGN)	942	4,78
Indice de contrôle du contexte d'apprentissage (CTXTE)	1073	5,45
Indice de procrastination (PROC)	463	2,35

Enfin, nous avons procédé au calcul de l'IAREL en effectuant la moyenne des valeurs des indices ainsi obtenus ($IAREL = \text{moyenne}(\text{PROC}(r), \text{CTXTE}, \text{COGN}, \text{PAIRS})$), soit 4,01 ($((3,45+4,78+5,45+2,35)/4)$). Nous pouvons donc avancer que dans le cadre de cette étude, l'IAREL des étudiants et étudiantes en dispositif de formation en ligne est de 4,01 sur une échelle de 7.

3.4 Détermination des fréquences d'interaction dans le dispositif de formation

Les fréquences d'interaction dans le dispositif de formation issues des résultats du questionnaire ont été déterminées (voir les tableaux 3, 4, 5 et 6 ci-après) et mises en relation avec l'indice issu des résultats de l'EAREL. Le tableau 3 montre la répartition des personnes participantes à l'étude en fonction du temps moyen passé par semaine sur la plateforme de formation en ligne.

Tableau 3

Temps passé par semaine sur la plateforme en ligne

Temps	Fréquence	%
Moins de 5 h	64	32,5
Entre 5 et 10 h	70	35,5
Entre 10 et 15 h	33	16,8
Plus de 15 h	30	15,2
Total	197	100,0

À la lumière de ce tableau, 32,5 % des étudiants et étudiantes passent peu de temps (moins de 5 h par semaine) sur la plateforme LMS de leur dispositif de formation en ligne. En revanche, ceux qui y passent beaucoup plus de temps (plus de 15 h par semaine) ne représentent que 15,2 %. La part de l'échantillon qui déclare une utilisation moyenne du dispositif (entre 5 h et 15 h par semaine) est la plus importante (52,3 %).

Le tableau 4 fait état de la répartition des personnes participantes à l'étude en fonction de leur fréquence de participation par semestre aux enseignements par visioconférence.

Tableau 4*Participation par semestre aux séances par visioconférence*

Séances	Fréquence	%
Aucune	115	58,4
1 à 5 fois	62	31,5
6 fois et plus	20	10,1
Total	197	100,0

La majorité des personnes participantes à l'étude (58,4 %) n'ont suivi aucun cours synchrone durant la formation en ligne. Seules 10,1 % de ces personnes ont participé à plus de six séances de cours par visioconférence.

Le tableau 5 montre la répartition des personnes participantes à l'étude en fonction de la fréquence moyenne par semestre de leurs échanges avec les enseignants et enseignantes, en dehors des séances de cours par visioconférence, ainsi qu'avec les autres personnes apprenantes.

Tableau 5*Fréquence des échanges par semestre avec les enseignants et enseignantes et avec les autres personnes apprenantes*

Échanges par semestre avec les...	enseignants et enseignantes	autres personnes apprenantes
Aucun	31 (15,7 %)	32 (16,3 %)
1 à 3 fois	94 (47,7 %)	38 (19,3 %)
4 à 5 fois	32 (16,3 %)	18 (9,1 %)
6 à 10 fois	28 (14,2 %)	14 (7,1 %)
Plus de 10 fois	12 (6,1 %)	95 (48,2 %)
Total	197 (100,0 %)	197 (100,0 %)

Peu de personnes participantes à l'étude n'ont aucun échange avec les autres acteurs du dispositif de formation en ligne. Il sont ainsi 15,7 % qui n'ont aucun échange avec les enseignantes et enseignants en dehors des séances de visioconférence et 16,2% qui n'ont pas de contacts avec les autres étudiantes et étudiants.

Près de la moitié des étudiants et étudiantes en dispositif universitaire de formation en ligne échangent avec les enseignantes et enseignants d'une à trois fois par semestre en moyenne. Les étudiantes et étudiants échangent beaucoup plus avec leurs pairs inscrits dans le même cursus de formation en ligne : ils sont près de la moitié (48,2 %) à échanger plus de dix fois par semestre avec leurs camarades de formation, la grande majorité (83,7 %) ayant au moins un échange par semestre.

4. Vérification des hypothèses et discussion

4.1 ANOVA des corrélations entre les fréquences d'interaction dans le dispositif et l'indice IAREL des étudiants et étudiantes

Tests des effets inter-sujets IAREL – Temps passé sur la plateforme LMS

Le temps d'interaction avec la plateforme LMS est en corrélation avec le niveau d'autorégulation des étudiantes et étudiants interrogés (valeur $p = 0,007$, et donc $< 0,05$). Le résultat du test des

effets inter-sujets est de taille moyenne ($\hat{\eta}^2$ au carré partiel = 0,061). Nous constatons que la corrélation entre le temps d'interaction avec la plateforme LMS et l'indice IAREL de l'étudiant ou l'étudiante est perceptible à partir d'une durée de 15 heures.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle le temps d'interaction avec la plateforme LMS est corrélé au niveau d'autorégulation de l'étudiante ou l'étudiant. Ainsi, les résultats de l'étude tendent à montrer que plus il ou elle interagit avec la plateforme LMS, plus cela augmente son niveau d'autorégulation (IAREL).

Tests des effets inter-sujets IAREL – Participation aux visioconférences

La fréquence de participation à des séances de cours par visioconférence est en corrélation avec le niveau d'autorégulation des étudiantes et étudiants interrogés (valeur $p = 0,002$, soit $< 0,05$). Le résultat du test des effets inter-sujets est de taille moyenne ($\hat{\eta}^2$ au carré partiel = 0,065). Nous constatons aussi que la corrélation entre la fréquence de participation à des séances de cours par visioconférence et l'autorégulation des étudiants et étudiantes est plus perceptible à partir de la sixième participation aux séances de visioconférence.

Tests des effets inter-sujets IAREL – Fréquence d'échanges avec les autres personnes apprenantes

La fréquence des échanges avec les autres personnes apprenantes est en corrélation avec le niveau d'autorégulation des étudiantes et étudiants interrogés (valeur $p = 0,00$, et donc $< 0,05$). Cette corrélation est très forte ($\hat{\eta}^2$ au carré partiel = 0,194). C'est d'ailleurs la variable qui a le plus de poids en matière d'autorégulation des apprentissages. Nous constatons aussi que la corrélation entre la fréquence des échanges avec les autres personnes apprenantes et l'autorégulation des étudiantes et étudiants interrogés est perceptible à partir d'une fréquence de dix échanges par semestre.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la fréquence des échanges étudiants avec les pairs est corrélée à son niveau d'autorégulation (IAREL). Ainsi, plus l'étudiante ou l'étudiant échange avec ses pairs, plus ce dernier augmente. Tests des effets inter-sujets IAREL – Fréquence des échanges avec les enseignants et enseignantes

La fréquence des échanges avec les enseignants et enseignantes est en corrélation avec le niveau d'autorégulation des étudiantes et étudiants interrogés (valeur $p = 0,02$, ce qui est donc $< 0,05$). Cette corrélation est de niveau moyen ($\hat{\eta}^2$ au carré partiel = 0,057). Nous constatons aussi que la corrélation entre la fréquence des échanges avec les enseignants et enseignantes et le niveau d'autorégulation des étudiantes et étudiants interrogés est perceptible entre 6 et 10 échanges par semestre. Ces résultats confirment l'hypothèse de l'existence d'une corrélation entre le niveau de la fréquence d'échanges avec les enseignants et enseignantes et le niveau d'autorégulation de l'étudiant ou l'étudiante.

Les quatre hypothèses posées en amont de cette étude sont donc confirmées par l'analyse de la variance, à savoir que pour une étudiante ou un étudiant inscrit dans une formation universitaire en ligne, le temps d'interaction avec la plateforme LMS, la fréquence de participation aux séances de cours par visioconférence, la fréquence des échanges avec ses pairs et la fréquence des échanges avec les enseignants et enseignantes est en corrélation avec son niveau d'autorégulation.

4.2 Discussion

Nous avons mis en exergue des corrélations significatives entre les interactions homo et hétérorégulatrices et le niveau d'indice d'apprentissage autorégulé de l'étudiante ou l'étudiant en dispositif de formation en ligne. Ce constat va dans le même sens que celui effectué par Hadji (2012) qui stipule que les interactions autorégulatrices externes influencent la régulation interne de la personne apprenante. Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant autorégulé est celui qui a la capacité à tirer profit de ses interactions sociales pour nourrir ses apprentissages (Djiezion, 2021). Ce constat va aussi dans le même sens que celui d'Allal (2007, 2015) qui détermine trois niveaux d'organisation contextuelle des régulations (voir figure 1) :

- 1) les régulations liées à la structure de la situation d'enseignement/apprentissage;
- 2) les régulations liées aux interventions de l'enseignant ou l'enseignante et à ses interactions avec les personnes apprenantes;
- 3) les régulations liées aux interactions entre personnes apprenantes. Pour l'auteure, ces niveaux de régulation agissent sur les apprentissages autorégulés de la personne apprenante.

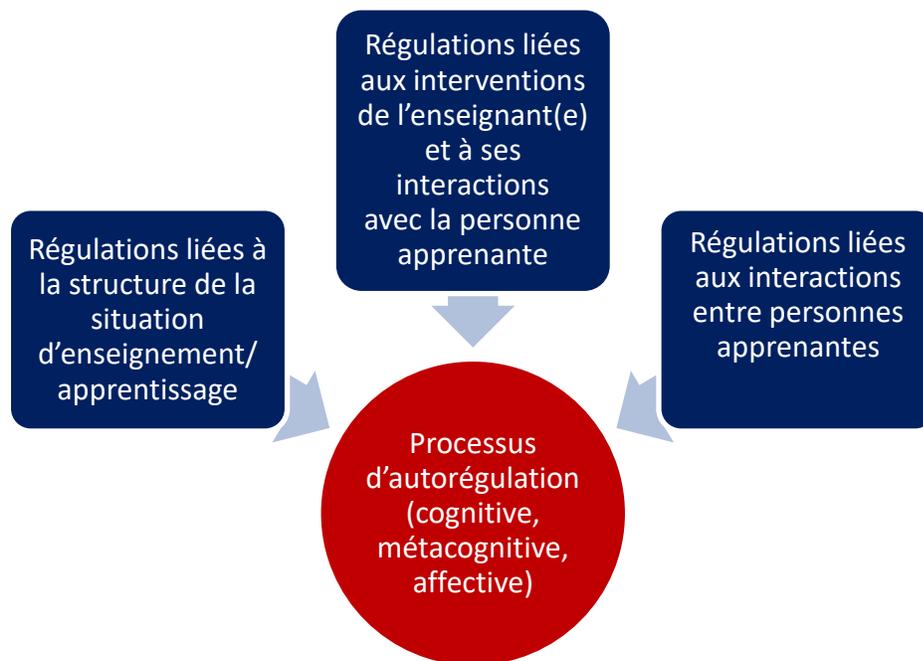


Figure 1

Le modèle de la corégulation des apprentissages. Source : Djiezion et Bernard (2022, p. 33), d'après Allal (2015, p. 2)

Il convient toutefois de noter que les travaux d'Allal se limitent au contexte d'apprentissage en présentiel alors que la présente recherche s'intéresse aux apprentissages autorégulés en ligne. De ce point de vue, les résultats de notre recherche peuvent être mis en lien avec les travaux de Bebbouchi et Jézégou (2022) au niveau des comportements autorégulateurs entre pairs engagés dans une formation universitaire en ligne. Les auteurs estiment que le sentiment d'appartenance qui se dégage lors des entraides entre étudiantes et étudiants de même groupe est un élément motivationnel fort qui les encourage à la réussite de leur formation. Ce constat va dans le sens de la confirmation des hypothèses de notre étude, qui stipule que la fréquence des interactions entre pairs est corrélée au niveau d'autorégulation des étudiantes et étudiants.

En plus de la relation de corrélation entre les interactions avec les pairs et le niveau d'autorégulation de la personne apprenante, l'étude présentée a mis en exergue cette même relation entre la fréquence des échanges avec les enseignants et enseignantes et son niveau d'autorégulation. Ce constat va dans le sens des travaux de Mohib (2018) qui stipulent que la fréquence élevée des évaluations effectuées par les enseignants et enseignantes favorise l'émergence et le développement de stratégies d'autorégulation chez les étudiants et étudiantes en formation en ligne. Par ailleurs, les difficultés rencontrées par ces derniers, liées en grande partie aux contraintes temporelles déterminées par le dispositif pédagogique mis en œuvre par l'enseignant ou l'enseignante, les conduisent à tester l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage et à développer de nouvelles conduites de régulation.

Pour Djiezion (2021) et Djiezion et Bernard (2022), le processus d'autorégulation est forgé par les interactions régulatrices de l'étudiant ou l'étudiante avec ses pairs et le dispositif formatif, qui comprend la plateforme LMS et l'équipe pédagogique enseignante. Les interactions homo et hétérorégulatrices de l'étudiant ou l'étudiante en ligne contribuent ainsi à ses apprentissages autorégulés.

Conclusion

Cette recherche relative aux apprentissages en dispositif universitaire de formation en ligne visait à spécifier les corrélations entre interactions hétéro et homorégulées et les apprentissages autorégulés des étudiantes et étudiants impliqués dans ce type de dispositif universitaire. À la suite des différentes analyses réalisées par l'opérationnalisation de l'échelle EAREL, nous avons mis en exergue le fait que la fréquence des échanges avec les enseignants et enseignantes, la fréquence des échanges avec les autres personnes apprenantes, le temps passé sur la plateforme LMS et la fréquence de participations aux séances de cours par visioconférence sont en corrélation avec le niveau d'autorégulation de la personne apprenante en dispositif universitaire de formation en ligne. En outre, la très forte corrélation entre le niveau des échanges avec les autres personnes apprenantes en ligne et les apprentissages autorégulés a été mise en évidence.

Cette recherche présente toutefois quelques limites. Il aurait été ainsi intéressant d'avoir des échantillons d'étudiants et étudiantes d'un plus grand nombre d'universités, parmi les trente universités françaises proposant des formations en ligne, afin de donner une ampleur plus importante à l'étude. Cela n'a pas été possible compte tenu des difficultés rencontrées notamment pour obtenir l'accord de chacune de ces universités.

En termes de perspectives, nous souhaiterions étendre et appliquer la méthodologie de cette étude à d'autres statuts de personnes apprenantes en ligne, par exemple les salariés en reprise d'études ou les élèves de lycées et collèges, afin de comparer les résultats de la présente étude à ceux obtenus pour ces différents publics.

Références

- Allal, L. (1993). L'évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives. Dans R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages* (p. 57-74). Éditions du CRP.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck.

- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Letttrure*, (3), 1-14. <https://ablf.be/...>
- Bebbouchi, D. et Jézégou, A. (2022). L'entraide d'étudiants dans l'apprentissage en ligne : le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-01>
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2010). L'abandon : facteur d'inefficacité de l'enseignement en ligne. *Sticef*, 17, 103-124. <https://doi.org/10.3406/stice.2010.1004>
- Bettinger, E. P., Fox, L., Loeb, S. et Taylor, E. S. (2017). Virtual classrooms: How online college courses affect student success. *American Economic Review*, 107(9), 2855-2875. <https://doi.org/10.1257/aer.20151193>
- Blair, C. et Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. <https://doi.org/b7wdmx>
- Boekaerts, M. (1999). Metacognitive experiences and motivational state as aspects of self-awareness: Review and discussion. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 571-584. <https://doi.org/ftsjtf>
- Chanvril-Ligneel, F. et Le Hay, V. (2014). *Méthodes statistiques pour les sciences sociales*. Ellipses Marketing.
- Chen, Y. (2019, janvier). *La formation à distance comme lieu privilégié pour l'apprentissage autorégulé* [communication]. Colloque Éducation 4.1! Distances, médiations des savoirs et des formations, Poitiers, France. <https://hal.science/hal-02461910>
- Commission européenne. (2001, 28 mars). *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen. Plan d'action eLearning – Penser l'éducation de demain*. <https://eur-lex.europa.eu/...>
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. Dans B. Zimmerman et D. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p. 191-225). Lawrence Erlbaum.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 2010/2(23), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Cosnefroy, L. (2014). Chapitre 13. L'autorégulation des apprentissages. Dans : Étienne Bourgeois (dir.), *Apprendre dans l'entreprise*, 167-175. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0167>
- Cosnefroy, L. (2019). Chapitre 9. L'autorégulation des apprentissages et la e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 213-232). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0213>
- Cosnefroy, L. (2022, 6 janvier). *Les spécificités de l'apprentissage autorégulé en e-Formation* [webinaire]. Lille.Pod. <https://pod.univ-lille.fr/...>
- Cosnefroy, L., Fenouillet, F. et Heutte, J. (2020). Construction et validation de l'Échelle d'autorégulation des apprentissages en ligne (EAREL). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 255-260. <https://doi.org/gg9w93>

- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, (172), 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- DeLone, W. H. et McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information System*, 19(4), 9-30. <https://doi.org/gdxv7r>
- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A. et Temperman, G. (2016). Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance. Dans B. Noel et C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 95-110). De Boeck.
- Djiezion, G. E. (2021). *Interactions hétéro et homo régulées et apprentissages autorégulés en dispositif universitaire de formation et de communication médiatisées* [thèse de doctorat, Université Paris Cité, France]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-03573035>
- Djiezion, G. E. et Bernard, F.-X. (2022). Régulations externes et apprentissages autorégulés en université virtuelle. *Médiations et médiatisations*, (10), 26-44. <https://doi.org/10.52358/mm.vi10.334>
- Dogbe-Semanou, D. A. K. (2010). Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : quelques pistes de recherche. *Frantice.net*, (1), 42-55. <http://frantice.net/...>
- Dutrévis, M., Toczeck, M.-C. et Buchs, C. (2010). Régulation sociale des apprentissages scolaires. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 85-110). De Boeck.
- Fenouillet, F. et Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, 2006/3(12), 88-101. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0088>
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage* [thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, France]. Archive Tel. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549>
- Gould, W. W. et Cox, N. J. (2012). *Stata* (version 12.1) [logiciel]. <http://stata.com/stata12>
- Hadji, C (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages – L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.
- Lafleur, F., Nolla, J.-M. et Samson, G. (dir.). (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance. Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.
- Lameul, G. et Loisy, C. (2014). Conclusion. Comprendre la pédagogie universitaire numérique au sein du dialogue entre chercheurs et praticiens. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche* (p. 203-219). De Boeck.
- Livian, Y. (2015, 12 janvier). *Initiation à la méthodologie de la recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse* [document de travail]. Archive HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020, 21 octobre). *L'enseignement supérieur en chiffres – Prévisions des effectifs dans l'enseignement supérieur – Rentrées 2020 et 2021* (note Flash du SIES n° 19). <https://enseignementsup-recherche.gouv.fr/...>

- Mohib, N. (2018). Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride : le rôle de l'évaluation. *Distances et médiations des savoirs*, (22). <https://doi.org/10.4000/dms.2210>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. et Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation : entretien avec Daniel Peraya. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 102-111. <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.61>
- Papi, C. et Sauvé, L. (dir.). (2021). *Persévérance et abandon en formation à distance : de la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants*. Presses de l'Université du Québec.
- Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, (37). <https://doi.org/10.4000/dms.6904>
- Paquelin, D. et Choplin, H. (2003). Du prescrit au vécu, l'enjeu des régulations. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 167-183). Hermes Science. <http://lerif.net/...>
- Parizot, I. (2012). 5. L'enquête par questionnaire. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 93-113). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Peraya, D. (2006). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscòpio*, 4(3), 200-204. <http://revistas.unisinos.br/...>
- Peraya, D. (2019). Préface. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne* (p. VII-XII). Presses de l'Université du Québec.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/d5m37v>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. <https://doi.org/c6xz9b>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007, juin). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires – Rapport final*. SAMI-Persévérance. <http://savie.qc.ca/...>
- Shanker, S. (2013). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Pearson.
- Tillé, Y. (2019). *Théorie des sondages : échantillonnage et estimation en populations finies*. Dunod.

- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187. <https://doi.org/bqz2cj>
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. <https://doi.org/dxz3cf>
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410. <https://doi.org/fvk7rf>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. <https://doi.org/cwgczh>
- Zimmerman, B. J. et Schunk, D. H. (dir). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.