



HAL
open science

La formation à distance comme lieu privilégié pour l'apprentissage autorégulé

Yuchen Chen

► **To cite this version:**

Yuchen Chen. La formation à distance comme lieu privilégié pour l'apprentissage autorégulé. ED-UCATION 4.1! Distances, médiations des savoirs et des formations, Jan 2019, Poitiers, France. hal-02461910

HAL Id: hal-02461910

<https://hal.science/hal-02461910>

Submitted on 31 Jan 2020

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

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

La formation à distance comme lieu privilégié pour l'apprentissage autorégulé

Yuchen Chen

Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661)

Le Mans Université

yu-chen.chen@univ-lemans.fr

Résumé

Cette étude s'intéresse à la place de l'autorégulation et à l'émergence de cette compétence du point de vue des apprenants engagés dans une formation à distance. Le concept de l'apprentissage autorégulé offre un cadre de compréhension large et propice pour apprécier la dynamique des activités des apprenants à distance en tenant compte des facteurs internes (métacognition et motivation), et des facteurs externes dont le dispositif techno-pédagogique de formation. L'acceptation de l'autorégulation comme une des composantes de l'autonomie donne lieu à un ensemble de six compétences d'apprentissage, parmi lesquelles celles qui sont « organisationnelles-métacognitives » et « psycho-motivationnelles ». Cette typologie de compétences permettra l'examen de la place de l'autorégulation dans ce que déclarent les apprenants. Le corpus est constitué de réponses à un questionnaire de fin d'année dans le cadre d'un dispositif de formation universitaire. Les résultats tirés font ressortir la prédominance de ces deux aspects de l'autorégulation de différents points de vue. Les capacités à s'organiser et à maintenir la motivation sont perçues par les apprenants à la fois comme des qualités décisives pour la réussite de la formation et comme compétences qu'ils ont pu développer le plus durant leur parcours. Elles sont aussi les facteurs déterminants pour leur sentiment de satisfaction personnelle face à la performance atteinte. La formation à distance constitue, en ce sens un lieu privilégié à exploiter dans le projet éducatif d'accompagner l'apprentissage autorégulé.

Abstract

This research is concerned by the place of self-regulation and by the emergence of this skill from the viewpoint of learners embarked upon distance learning. The notion of self-regulated learning offers a large comprehension frame that is good to appreciate the dynamics of distance learners activities while taking into account internal factors (metacognition and motivation) and external factors, among which the educational training measures. The acceptance of self-regulation as one of the elements of autonomy leads to a set of six training skills, among which the metacognitive – organizational and psycho-motivational skills. This skills typology will allow to study the place of self-regulation in what the learners report. The collection gathers the end of the year questionnaires as part of the university training measures. The results obtained highlight the predominance of these two aspects of self-regulation from different viewpoints. The abilities to get organized and to maintain motivation are seen by the learners both as decisive qualities for the success of the training and as the skills they have been able to develop the most during their academic career. They are also factors determining the feeling of personal satisfaction in front of the performance reached. In this way, distance training represents a privileged tool to take advantage of in the educational project to accompany self-regulated learning.

Mots-Clés : FAD, autorégulation, autonomie, compétences, organisation, motivation

S'inscrivant dans une perspective psycho-pédagogique, cette étude se situe au niveau micro de l'observation des pratiques des apprenants à distance. Il s'agit, plus particulièrement, d'apprécier la place de l'autorégulation ainsi que l'émergence de cette compétence du point de vue des apprenants dans un contexte de formation à distance (FAD) universitaire.

De nombreuses recherches menées autour de l'interaction FAD-apprenant, depuis maintenant trois décennies, mettent en relief le caractère paradoxal de celle-ci par rapport à la capacité d'autonomie des apprenants : par son ouverture, à degré varié, la FAD exige en même temps qu'elle développe cette capacité (Deschênes 1991, Glikman 2002, Henri 2010). Ce constat suscite, d'une part, des réflexions sur les stratégies institutionnelles et pédagogiques de la FAD pour tenir compte des dispositions individuelles des apprenants (Jacquinet 1993, Choplin 2002, Lameul et al, 2009). D'autre part, il apparaît urgent d'interroger les pratiques réelles des apprenants afin d'appréhender le phénomène d'abandon qui entraîne la FAD dans l'écueil d'un système sélectif et élitiste (Linard 2003, Poellhuber et al 2008, Albero & Kaiser 2009).

Apprentissage autorégulé en formation à distance

Dans ce contexte, le concept de l'apprentissage autorégulé, s'appuyant sur la théorie métacognitive, connaît un véritable essor ces dernières années en offrant une description large complexe de l'activité des apprenants dans une situation d'apprentissage à distance (Cosnefroy 2011, Jézégou 2011). En effet, en intégrant les facteurs également non cognitifs, l'apprentissage autorégulé se définit comme un processus dynamique et constructif par lequel les apprenants établissent des objectifs et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements (Pintrich 2004). L'apprenant autorégulé est alors perçu comme un participant actif à son propre apprentissage, capable de se motiver et d'utiliser des stratégies lui permettant d'atteindre les buts fixés. Cette conception de l'apprentissage et de l'apprenant renvoie pleinement à celle de la FAD qui présuppose une prise de contrôle active de la part de l'apprenant pour que l'apprentissage puisse avoir lieu, et de façon efficace (Zimmerman 2002). Nous pouvons affirmer avec Cosnefroy (2012) que, compte tenu des modalités pédagogiques et des caractéristiques du public, la pression à l'autorégulation est particulièrement forte pour les adultes en formation à distance.

La définition inclusive de l'autorégulation a fait l'objet de nombreuses propositions de modèle, qui, nuancées selon l'angle de vue adopté, se construisent communément autour de la mise en jeu de deux dimensions fondamentales : composantes métacognitives et croyances motivationnelles. Nous optons pour une description synthétique de celles-ci à partir de plusieurs références (Zimmerman 2000, Büchel & Berger 2013, Noel & Cartier 2016). De manière globale, en faisant appel aux connaissances antérieures de l'apprenant, la dimension métacognitive se décline en activités d'anticipation-planification intervenant en amont de la tâche et en activités de vérification-évaluation réalisées pendant et après la tâche. Elle révèle alors les capacités réflexives de prise de conscience et d'analyse de son fonctionnement cognitif et de connaissance de soi en tant qu'apprenant. Les croyances motivationnelles, quant à celles-ci, interagissent avec les composantes métacognitives et influent directement sur la qualité d'engagement des apprenants tout au long de leur apprentissage. Le sentiment d'efficacité personnelle, désignant le jugement personnel porté par l'apprenant sur ses propres capacités d'agir, est à la source du mécanisme de motivation. En effet, ayant le rôle de donner sens aux tâches, il permet de déclencher les actions, de persister dans l'effort ainsi que de protéger l'intention d'apprendre. De plus, ce jugement sur la performance personnelle est fortement corrélé à l'usage des composantes métacognitives comme par exemple dans la fixation des buts ou dans l'autoévaluation des actions, qui réagissent en retour sur le jugement lui-même. Par voie de conséquence, améliorer les compétences d'autorégulation signifie aussi

développer le sentiment d'efficacité personnel (Büchel & Berger 2013). Transposé dans les situations de formation à distance, ce cadre de compréhension s'avère éclairant en faisant écho aux difficultés majeures rencontrées par les apprenants concernant la gestion du temps, la démotivation et l'engagement. (Varga 2013, Molinari et al, 2016).

Il importe d'ajouter que l'apprentissage autorégulé est aussi un processus contextualisé dans la mesure où les déterminants internes à la personne sont en interaction permanente avec les divers éléments de l'environnement. De ce fait, par ses organisations pédagogiques, le dispositif de la FAD est susceptible de stimuler l'apprentissage des compétences autorégulées ou au contraire le freiner. Les travaux comme ceux relatifs aux artefacts technologiques, aux scénarios pédagogiques ou encore à la notion de présence sociale illustrent bien ce rapport réciproque entre les pratiques des apprenants et le dispositif pédagogique (Depover et al, 2016, Jézégou 2010).

Enfin, ce cadre de réflexion met en avant le fonctionnement de l'apprentissage autorégulé sur le plan théorique et au regard des situations d'apprentissage à distance. Pour cette étude, nous nous attachons à poursuivre cette problématique en analysant le point de vue des apprenants. L'objectif ici est d'apprécier comment l'autorégulation est perçue par les apprenants et de quelle manière l'apprentissage de celle-ci prend place dans leur vécu de la formation à distance.

Méthodologie et Terrain d'étude

Nous proposons de resituer les compétences d'autorégulation dans le cadre large de l'autonomie en les considérant comme une des composantes de celle-ci. Dans la littérature consacrée à la FAD, plusieurs typologies sont proposées visant à identifier les différents domaines de compétences d'apprentissage correspondant aux types de situation d'apprentissage auxquels les apprenants ont à faire face (Bouchard 2002, Albero, 2002, Audet 2009). Les qualités relevant de l'autorégulation sont en partie liées avec des domaines tels que « méthodologie », « métacognitif », « organisationnel », « motivationnel », « psycho-affectif », « contrôle psychologique » ou encore « savoir-être », qui interagissent avec des compétences d'autres natures. A la lumière de ces travaux, nous avons retenu 6 ensembles de compétences. En plus des compétences « métacognitives-organisationnelles » et « psychomotivationnelles » correspondant respectivement aux deux éléments majeurs de l'autorégulation, figurent les compétences « informationnelles », « technologiques », « communicationnelles-sociales » et « cognitives ». En les rapprochant de ce qu'Albero a appelé « six dimensions constitutives de l'autonomisation », nous pouvons indiquer un ordre des niveaux d'instrumentation dans le dispositif de formation à distance. Ainsi, à l'opposé des domaines technique et informationnel, se placent les domaines métacognitif et psychologique dont l'instrumentation est considérée comme plus rare et difficile.

Notre terrain d'étude porte sur un dispositif de formation à distance dans une université française. Ce dispositif propose 12 formations diplômantes réparties dans 9 DU, 7 Licences, et 15 Masters ; il accueille environ 700 étudiants par an. Les filières dominantes en termes d'effectif sont la didactique des langues (43%), l'histoire-géographie (23 %) et la physique-chimie (18 %). Le corpus provient principalement des questionnaires de fin d'année scolaire que nous avons conçus en collaboration avec le service de formation à distance de l'université. Le nombre total des questionnaires exploitables est de 558 répartis sur les trois dernières promotions : 207 pour l'année 2015-2016, 161 pour 2016-2017 et 190 pour 2017-2018. Les questions posées sont de deux catégories : La catégorie « mon profil » contient 3 questions : 1). Mon âge, 2). Ma formation actuelle est ? 3). Cette formation est ma première formation à distance ? ; La catégorie « dispositif et moi » en a 4 : 1). Selon moi, les différentes compétences / qualités requises pour réussir la formation à distance sont ? ; 2). Durant ma

formation à distance, j'ai développé des capacités concernant le savoir-faire, le savoir-être ou le savoir-apprendre ? si oui, lesquelles ? 3). Aujourd'hui, dans le but de réussir ma formation, je suis satisfait(e) de moi-même. Je développe ma réponse. 4). Aujourd'hui, dans le but de réussir ma formation, je suis satisfait(e) de la formation proposée ? Je développe ma réponse.

L'analyse principale est conduite sur les trois premières questions de la catégorie « dispositif et moi » en prenant appui sur la grille de compétences présentée. Pour les questions ouvertes, nous avons écarté les réponses contenant uniquement les items trop globaux tels que « autonomie » pour la 1, « savoir-apprendre » pour la 2 ou encore « réussir à travailler seul » pour la 3. Ensuite, nous avons procédé à un regroupement des items autour des types de compétences donnant lieu à des résultats quantitatifs. Un second niveau d'analyse consiste à mettre en rapport les résultats obtenus avec les questions relatives au profil d'apprenant et la question 4 de la catégorie « dispositif et moi » retenues comme variables. C'est dans cet ordre que nous présentons les résultats d'analyse dans la section suivante.

Résultats en lien avec les questions principales

Au total, 541 questionnaires ont été retenus pour la question 3 « Selon moi, les différentes compétences / qualités requises pour réussir la formation à distance sont ? ». Parmi lesquels, 424, soit 78%, ont souligné les qualités relevant de la dimension métacognitive par l'usage des termes comme organisation, gestion du temps, assiduité et régularité. 322 réponses, soit 60%, contiennent les éléments d'ordre psycho-motivationnel traduits par les mots motivation, volonté, implication, détermination et courage. Ces deux domaines marquent un écart manifeste avec les autres sous-compétences de l'autonomie dont les taux de réponses des apprenants sont compris entre 16% /88 (Technologique), 6% / 32(Communicationnel-Social) et 1% / 17(Cognitif et informationnel).

Pour la question 4 « Durant ma formation à distance, j'ai développé des capacités concernant le savoir-faire, le savoir-être ou le savoir-apprendre ? Si oui, lesquelles ? » Sur 558 réponses, nous avons obtenu 390 réponses positives, soit 69,89% d'apprenants, à la première partie de question. Sur la deuxième partie (Si oui, lesquelles), une fois écartées les réponses contenant uniquement les items non exploitables, 245 réponses ont été analysées. Les compétences mentionnées apparaissent dans l'ordre décroissant en fréquence : 1/la compétence métacognitive (122 fois), 2/la compétence psycho-motivationnelle (72 fois), 3/la compétence communicationnelle/sociale (53 fois), 4/la compétence cognitive (42 fois), 5/la compétence techniques (39 fois) et enfin 6/la compétence informationnelle (31 fois). Autrement dit, lorsque les apprenants affirment avoir acquis d'autres compétences que les compétences académiques, la moitié d'entre eux pense avant tout à la compétence organisationnelle, ensuite presque un tiers à la compétence psycho-motivationnelle.

Sur 558 réponses répondant à la question « Aujourd'hui, dans le but de réussir ma formation, je suis satisfait(e) de moi-même ? Je développe ma réponse », 412 (soit 74,14%) déclarent être satisfaits d'eux-mêmes, contrairement à 146 (soit 25,86%) apprenants ayant répondu négativement. Dans les deux cas, selon 198 questionnaires contenant les éléments exploitables à la sous-question « je développe ma réponse », ce sentiment se justifie autour de trois éléments principaux : avoir été capable (ou non) de s'organiser (101/198), avoir été capable (ou non) de s'impliquer et persévérer face aux conditions difficiles (57/198), avoir acquis (ou non) de nouvelles connaissances et la qualification par rapport aux (futurs) métiers (33/198). La capacité à gérer son apprentissage apparaît à nouveau déterminante, ici sur la manière dont l'apprenant perçoit son efficacité personnelle face à la FAD.

Résultats en lien avec les facteurs retenus

Expérience FAD

Pour les apprenants en première expérience FAD ainsi que pour les autres, les qualités les plus importantes pour réussir la formation restent les mêmes : organisation et motivation. Ensuite, ils sont aussi nombreux à estimer avoir développé des compétences d'autonomie à travers leur apprentissage à distance : 69,92% pour ceux qui sont en première expériences et 69,71% pour les autres-ceux qui ne le sont pas. Parmi les compétences citées, se confirme à nouveau un classement orienté autour de la métacognition-organisation et de la psychomotivation. Il apparaît que les autres compétences telles que les compétences technologiques et informationnelles sont soulignées principalement par les apprenants « débutants », tandis que les apprenants ayant déjà vécu la formation à distance se focalisent davantage sur les deux versants de l'autorégulation. Enfin, le taux de sentiment d'auto-satisfaction est légèrement plus élevé chez les apprenants en première expérience FAD (75,61%) que chez les apprenants qui ne le sont pas (71,36%). De la même manière, les arguments dominants sont répartis pour les uns comme pour les autres sur la capacité à gérer ou non son travail dans le temps imparti et sur la capacité à s'engager dans la durée.

Ages des apprenants

Une lecture des résultats par les tranches d'âge des apprenants met en avant un écart sur certaines questions. Ainsi, 61,57 % d'apprenants de moins de 25 ans pensent qu'à travers la FAD ils se sont construit des capacités d'autorégulation alors qu'ils sont 76,52% dans la tranche d'âge de plus de 45 ans. La courbe ascendante est régulière (67,86% pour les 25-35 ans et 74,76% pour les 35-45 ans). Dans le même ordre d'idée, avec un écart moins important, concernant le sentiment de satisfaction personnelle, les taux de réponses positives se situent entre 66,02% pour les moins de 25 ans et 74,10% chez les plus de 45ans.

Filière de formation

Globalement, le facteur « filière de formation » n'intervient pas de façon significative dans les résultats présentés en lien avec les compétences d'autorégulation. En revanche, celui-ci devient décisif lorsqu'il s'agit de la troisième position, après la métacognition et la motivation, parmi les compétences d'autonomie que les apprenants pensent avoir développées (question 4). En effet, les apprenants en « didactique des langues » sont quasi-seuls à souligner les acquis en compétences communicationnelles/sociales (50 sur 53) en se référant à l'intérêt des activités collectives réalisées dans différents cours. La compétence cognitive est relevée principalement chez les apprenants en filière physique-chimie (35 sur 42) pour ce qui est de la rédaction de synthèse et de l'analyse de situation.

Satisfaction à l'égard de la formation

En croisant les résultats de la question 4 et 5 avec la question « Aujourd'hui, dans le but de réussir ma formation, je suis satisfait(e) de la formation proposée ? Je développe ma réponse », se révèle une corrélation entre les réponses positives : parmi les apprenants affirmant avoir acquis des compétences (« savoir-faire », « savoir-être » et « savoir apprendre »), 88,21% sont satisfaits de la formation ; parmi les apprenants satisfaits d'eux-mêmes, 85,92% le sont également par rapport à la qualité de la formation. En revanche, il n'y a pas ce type de rapport réciproque parmi les réponses négatives à ces questions. Sur l'ensemble des apprenants non satisfaits d'eux-mêmes (25,86%), 67,65% sont tout de même satisfaits de la formation reçue. Dans le même ordre d'idée, tout en estimant ne pas avoir développé des capacités de savoir-faire, savoirs-apprendre et savoir-être (30,11%), le taux de satisfaction envers la formation demeure relativement élevé (65,67%). En d'autres termes, environ un tiers des apprenants

n'ayant pas développé des compétences particulières ou non satisfaits d'eux-mêmes se montre réticent quant à la qualité de la formation. Les arguments donnés sur leur (non) satisfaction sont orientés vers la qualité des cours (contenu et activités) et celle du tutorat (disponibilité et clarté des informations).

Discussion et interprétation

Les résultats de cette étude font ressortir la prédominance des deux dimensions d'autorégulation, métacognitive-organisationnelle encore plus que psycho-motivationale, dans les pratiques des apprenants en formation à distance. D'une part, elles sont perçues parmi toutes les compétences requises, comme les qualités les plus importantes pour réussir la formation à distance. D'autre part, elles sont aussi les compétences que les apprenants pensent les plus développées à l'issue de cette expérience, bien plus que d'autres compétences d'apprentissage. Il n'y a pas lieu ici de vérifier la correspondance entre ces données déclaratives et les pratiques réelles. Ce qui ressort de cette analyse permet de confirmer que d'après les apprenants eux-mêmes, la gestion de leur apprentissage et de leur motivation constitue une véritable préoccupation, voire focalisation, dans leur quotidien de formation à distance et qu'ils perçoivent pleinement l'exigence qu'impose cette modalité d'apprentissage dans leurs compétences. De cette manière, ces deux dimensions vont jusqu'à devenir le critère déterminant du jugement que portent les apprenants sur leurs propres performances face à cette « épreuve ». De même, les résultats croisés avec les variables retenues permettent d'affirmer la transversalité du caractère prédominant de l'autorégulation, car indépendant des profils d'apprenant (ici expérience en FAD et âge) et des offres de formation. Dans cette perspective, la formation à distance, en exerçant une forte pression, offre une situation particulièrement stimulante susceptible d'inciter les apprenants à mobiliser leurs ressources internes, à développer les stratégies autoformatrices ainsi qu'à renforcer leur confiance en soi. Si du point de vue péda-technologique, ces compétences sont les plus difficiles à instrumenter (voir plus haut), il y a là, nous semble-t-il, un excellent terrain à explorer pour que la FAD devienne un lieu privilégié à l'entraînement de l'autorégulation en tant qu'objectif en soi.

En outre, l'analyse réalisée ouvre quelques pistes de réflexion qui méritent d'être évoquées. D'abord, les données statistiques révèlent que dans tous les sujets abordés, une place plus importante est accordée à la dimension métacognitive de l'autorégulation par rapport à la dimension motivationnelle. Nous pouvons nous demander si ces données traduisent les pratiques et les sentiments réels des apprenants ? ou si elles résultent de la manière dont ils interprètent le terme « compétences » en répondant aux questions ? Autrement dit, les apprenants auraient-ils plus de facilités à évoquer l'aspect organisationnel qui agit directement sur les modalités de travail que l'aspect motivationnel, souvent perçus comme conséquence du premier ?

Ensuite, si l'analyse confirme la place centrale de l'autorégulation peu importe que les apprenants suivent une FAD pour la première fois ou non, il semble utile d'interroger les caractéristiques qu'attache chaque groupe d'apprenants à cet ensemble de compétences pour révéler une éventuelle tendance d'évolution dans l'acquisition des compétences d'autorégulation. L'un parlerait-il plus de la méthode de planification pour désigner la métacognition et de la détermination pour la motivation ? L'autre se référerait-il davantage aux questions d'autoévaluation, de volition ou encore de prise de recul ? De même, Il apparaît que les apprenants « plus âgés » tirent profit, plus que les jeunes apprenants, du contexte FAD pour développer leurs capacités à s'autoréguler ainsi que le sentiment de satisfaction personnelle. Il serait utile d'intégrer d'autres facteurs socio-démographiques et psychologiques afin de dresser un portrait complet d'un apprenant prédisposé à l'apprentissage autorégulé en FAD.

Enfin, tout en n'affectant pas directement la place de l'autorégulation, les filières de formation sont tout de même capables de déterminer l'apprentissage de compétences spécifiques telles que les compétences « communicationnelle-sociales » ou « cognitives ». D'un autre côté, les apprenants exprimant une appréciation négative sur eux-mêmes peuvent être tout à fait satisfaits de la formation reçue. Ces constats nous conduisent à oser l'hypothèse suivante : pour la plupart des apprenants, les capacités organisationnelles et psycho-motivationnelles perçues comme pré-requis et vécues comme bénéfiques de l'expérience en FAD, relèvent avant tout d'une affaire personnelle, plutôt que d'une affaire avec l'institution. Les apprenants ne semblent pas attendre que l'institution prenne en charge l'apprentissage de ces compétences. Ils exigent en revanche qu'elle offre une formation de qualité en matière de contenu et d'accompagnement, de façon à ce qu'ils puissent mieux gérer le travail et préserver leur motivation.

Ces réflexions nous conduisent à concevoir l'apprentissage autorégulé comme une « zone ambiguë » de la FAD devant laquelle sont appelés à se positionner les organismes de formation à distance. En se tenant à l'écart, ceux-ci se désengagent de la responsabilité concernant un tel apprentissage. Le développement des compétences métacognitives et motivationnelles serait un heureux hasard, qui se produit chez les apprenants qui ont su, par leurs propres moyens, faire preuve de leur capacité à apprendre dans le contexte donné. Ou inversement, en prenant en considération cette zone ambiguë dans leurs stratégies d'intervention, les institutions s'emparent de la problématique de l'apprentissage autorégulé et l'inscrivent dans une logique durable de l'apprentissage. Il s'agit alors d'articuler le potentiel qu'offre la FAD et la manière dont l'autorégulation prend place dans les pratiques des apprenants tels que nous nous sommes efforcée de le montrer dans cette étude.

Conclusion

Au terme de cette étude exploratoire et empirique se dégagent deux limites majeures qui ouvrent la voie à de nouveaux questionnements. Il s'agit d'abord du résultat qui repose sur une vision statique et incomplète du processus de l'apprentissage autorégulé mobilisé par les apprenants. En effet, ayant choisi délibérément de nous centrer sur les apprenants, nous avons traité de façon superficielle les variations liées à la conception des dispositifs de formation étudiés, pouvant influencer la perception des apprenants. De plus, le recours aux questions fermées ou à courte réponse ne permettent pas de constituer un corpus suffisamment conséquent pour mettre en jeu les facteurs organisationnels et motivationnels. L'autre limite porte sur la représentativité des échantillons. Etant donné que l'enquête intervient en fin d'année, les résultats obtenus ne peuvent se généraliser à tous les apprenants mais reflètent uniquement le vécu de ceux restés « accrochés ». Ainsi s'imposent de nouvelles questions : qu'en est-il des apprenants ayant quitté la formation avant la fin d'année ou la fin de leur parcours ? Dans quelles mesures l'apprentissage autorégulé intervient dans leur « abandon » ?

Bibliographie

- Albero, B. (2002). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, p. 139-159.
- Albero, B., Kaiser, A.,(2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes: résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire, *Savoirs*, p.67-95.
- Audet, L. (2009). Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants. Canada REFAD.
- Bouchard, P. (2002). Distance médiatique et autoformation dans les environnements d'apprentissage médiatisés, dans Carré, P. et Moisan, A. (dir.) *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, p.223-236.
- Büchel, F.P. & Berger, J.L. (dir.) (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*, Ovidia.
- Choplin, H. (dir.) (2002). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n°152.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation: déontologie et identité*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cosnefroy, L. (2012). *Autonomie et formation à distance*, Recherche et formation n°69, p.111-118.
- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A. et Temperman, G., (2016) *Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance*. In Noël, B., Cartier, S., (dir.) (2016). *De la métaognition à l'apprentissage autorégulé*, Bruxelles : DeBoeck, p.95-109.
- Deschênes, A-J. (1991). *Autonomie et enseignement à distance*. Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, vol. V, n°1, p.32-54.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses Universitaire de France.
- Henri, F. (2010). *La formation à distance : enseigner et apprendre autrement*. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies*, p.157-168. .
- Jacquinet, G. (1993). *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance*. Revue Française de Pédagogie, vol 102, p.55-67.
- Jézégou A., « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, 2010/2, vol. 8, 2010, pp. 257-274.
- Jézégou, A. (2011). *Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes*. *Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Education et Formation d'Adultes*, 24, 79 - 99.
- Lameul, G., Jézégou, A., Trollat A-F., (2009), *Articuler dispositif de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, Chronique Sociale.
- Linard, M. (2003). *Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie*. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Lavoisier, p.241-262.

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D & Caron, P-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés, Distances et médiations des savoirs 13.

Noël, B., Cartier, S., (dir.) (2016). De la métaognition à l'apprentissage autorégulé, Bruxelles : DeBoeck.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16 (4), 385-407.

Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti T., (2008) Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial ? DistanceS, 2008/10(3), p. 1-33.

Varga, R., (2013) Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation, Distances et médiations des savoirs, n°2, <http://dms.revues.org/217>.

Zimmerman B. (2002). « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique ». In Carré P., Moisan A. (dir). La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques. Paris : L'Harmattan, p. 69-88.

Zimmerman, B. (2000). Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.