HAL open science

Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride : le rôle de l'évaluation

Najoua Mohib

▶ **To cite this version:**

Najoua Mohib. Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride : le rôle de l'évaluation. Distances et Médiations des Savoirs, 2018, 22, 10.4000/dms.2210 . hal-02979103

HAL Id: hal-02979103

https://hal.science/hal-02979103

Submitted on 7 Apr 2021

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Distances et médiations des savoirs
Distance and Mediation of Knowledge

22 | 2018
L'évaluation : rôle de synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique ?

Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride : le rôle de l'évaluation

Self-regulated learning and synchronization of blended learning temporalities: the impact of assessment

Najoua Mohib

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/dms/2210
DOI : 10.4000/dms.2210
ISSN : 2264-7228

Éditeur
CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg (BNUS)

Référence électronique
Najoua Mohib, « Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride : le rôle de l'évaluation », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 22 | 2018, mis en ligne le 10 juin 2018, consulté le 03 juillet 2018. URL : http://journals.openedition.org/dms/2210 ; DOI : 10.4000/dms.2210

Ce document a été généré automatiquement le 3 juillet 2018.

DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride : le rôle de l'évaluation

Self-regulated learning and synchronization of blended learning temporalities: the impact of assessment

Najoua Mohib

Introduction

1 L'acte d'apprendre constitue un besoin fondamental pour l'être humain (par exemple marcher, parler, se repérer, etc.). Pourtant, dès qu'il s'agit d'organiser l'apprentissage des individus, les choses se compliquent. L'histoire de la pédagogie montre bien à travers l'évolution des modalités sociales de prise en charge de l'apprentissage (préceptorat, compagnonnage, tutorat, enseignement, etc.) que la capacité d'apprendre constitue un facteur clé du développement des organisations humaines. À l'ère de la société de l'information et de la connaissance, la question de l'apprentissage se pose avec une acuité encore plus grande. La construction d'une « société apprenante » (Bechetti-Bizot, Houzel et Taddéi, 2017) ou « *learning society* » (Stiglitz et Greenwald, 2014) s'inscrit aujourd'hui au cœur des discours politiques qui promeuvent « l'apprentissage tout au long de la vie [comme un] nouvel ordre éducatif » (Alheit et Dausien, 2005). Pour les promoteurs de cette approche, la capacité d'apprendre repose principalement sur deux piliers : l'innovation pédagogique et les technologies numériques. Le vocabulaire de l'ingénierie pédagogique regorge ainsi de nouvelles dénominations (classe inversée, *design thinking*, portfolio, *escape game*, réalité augmentée, jeu sérieux, *QR code*, etc.) qui désignent des méthodes et des outils dont l'efficacité pédagogique reste cependant à démontrer. Mais la question n'est pas là pour les partisans de la société de l'apprentissage qui voient dans l'émergence de nouveaux dispositifs, et notamment dans le développement des

technologies, la possibilité d'apprendre partout et tout le temps et de s'affranchir ainsi de la contrainte spatio-temporelle qui caractérise généralement les espaces éducatifs (Tricot, 2017).

2 De ce point de vue, les Moocs[1] (*Massive open online courses*), désormais banalisés dans le paysage éducatif, ont été, dès leur apparition, présentés par les prescripteurs comme le dispositif idéal pour gagner du temps dans les apprentissages (Oliveri et Rasse, 2017). Ces cours en ligne donnent la possibilité à chacun d'apprendre à son rythme, quelle que soit sa condition (localisation, parcours académique, etc.). Il suffit d'une connexion à Internet pour accéder à des contenus parfois très spécialisés (par exemple la cristallographie, l'économie du sol, les mathématiques du Rubik's cube, la psychologie de la négociation, etc.) et participer à un ensemble d'activités pédagogiques débouchant sur des évaluations permettant de mesurer sa propre progression. Mais les Moocs n'ont pas tenu davantage leurs promesses que les outils numériques qui les ont précédés et la liberté d'apprendre sans les contraintes de temps et de lieu a ses revers. L'usage des Moocs reste chronophage (Oliveri et Rasse, 2017) et le taux d'abandon est élevé, puisque seuls 5% des inscrits vont généralement au bout de la formation (Engel, 2014). Ce phénomène a évidemment suscité l'intérêt de nombreux chercheurs (Heutte, Caron, Fenouillet et Vallerand, 2016 ; Cisel, 2017). Parmi les travaux portant sur l'utilisation des Moocs, l'étude de Verzat, Jore, Toutain et Silberzahn (2017) a attiré plus particulièrement notre attention. Cette recherche, qui vise à mesurer la disposition à l'apprentissage autodirigé, met en évidence l'impact du temps sur la persistance dans un Mooc. Les résultats suggèrent en effet que la persévérance des apprenants repose sur leur capacité à gérer leur temps et, plus largement, à autoréguler leurs apprentissages. Or une expérience pédagogique que nous avons récemment menée laisse penser que c'est précisément la participation au Mooc qui favoriserait le développement de stratégies d'autorégulation. Bien qu'il soit souvent présenté comme un dispositif « libre et ouvert » (Verzat *et al.*, 2017), le Mooc impose une contrainte temporelle liée non seulement à sa durée limitée dans le temps, mais aussi au rythme des évaluations qui sont, en général, organisées à l'issue de chaque semaine de cours. Nous proposons, dans le cadre de cet article, d'examiner l'impact de l'évaluation sur l'autorégulation des apprentissages ainsi que sur la gestion du temps dans un dispositif pédagogique associant un Mooc et des modalités d'enseignement en présentiel. Cette question nous paraît d'autant plus intéressante que les Moocs constituent un objet de recherche en plein essor souvent étudié isolément dans une approche quantitative[2] alors que nous avons opté, ici, pour l'étude qualitative d'un Mooc intégré. Notre recherche porte ainsi sur les effets d'un dispositif hybride visant le développement des compétences en gestion de projet.

État de l'art

3 De nos jours, les dispositifs « qui alternent des temps de formation en présentiel et à distance » (Soubrié, 2008) sont de plus en plus privilégiés tant dans les milieux de l'éducation que de la formation professionnelle. Le succès du *blended learning* ou des dispositifs hybrides[3], tels que les classes inversées ou encore les formations classiques ayant recours à des environnements numériques de travail (ENT), s'explique pour au moins trois raisons. Premièrement, les dispositifs hybrides semblent présenter du point de vue des acteurs de l'ingénierie pédagogique les avantages de la formation à distance ou en présentiel sans leurs inconvénients. Suffisamment ouverts pour favoriser l'autonomie

des apprenants et pas trop encadrants pour soutenir leur motivation. C'est dans cette perspective que de nombreux Moocs tentent désormais d'intégrer des phases de formation en présentiel sur le modèle des dispositifs hybrides. Par exemple, dans le Mooc « *U. lab: Leading From the Emerging Future* » proposé par le Massachussetts Institue of Technology, les participants sont fortement incités à créer ou rejoindre des « *hubs* » dans leur région. « *A hub is any physical space where u.lab participants come together to learn and co-create, using the frameworks and methods offered through the u.lab MOOC* »[4]. Certains Moocs comme « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros » de l'Université de Mons ou encore « Gestion de Projet » proposé par l'École centrale de Lille sont mêmes intégrés dans des parcours de formations universitaires. De telles initiatives sont censées faire face au problème récurrent de l'abandon que soulève la FOAD (Formation Ouverte À Distance). Deuxièmement, l'hybridation est souvent associée à l'innovation. Pour Charlier, Deschryver et Peraya (2006), les dispositifs hybrides introduisent des ruptures avec les pratiques de formation traditionnelles sans compter que l'usage des technologies numériques suscite toujours de l'intérêt de la part des autorités éducatives. Troisièmement, plusieurs recherches (Graham, 2006 ; Burton, Borruat, Charlier, Coltice, Deschryver, Docq, *... et al.*, 2011 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014 ; Deschryver et Charlier, 2014) montrent que les formations de type *blended learning* présentent de réels bénéfices pour l'apprentissage et confirment l'idée selon laquelle la complémentarité des modalités en présence et à distance constitue une véritable plus-value pédagogique. Notre revue de la littérature nous a permis de distinguer deux types de travaux à ce sujet. Les premiers, issus du projet Hy-Sup (2009-2012), largement diffusé dans la communauté francophone de recherche en éducation, analysent les effets spécifiques des dispositifs hybrides sur certaines variables de l'apprentissage liées à la perception des étudiants et des enseignants (sentiment d'efficacité, approche d'apprentissage, etc.). Les deuxièmes (Chateau et Zumbihl, 2010 ; Freund, 2016) s'intéressent plutôt aux relations entre l'hybridation et les stratégies d'apprentissage. C'est à cette articulation, qui reste peu explorée, que nous nous intéressons ici.

4 Depover, Mélot, Strebelle et Temperman (2016) estiment que la question de l'autorégulation est cruciale lorsque l'on s'intéresse aux dispositifs de formation à distance. Pour ces auteurs, l'apprentissage à distance peut favoriser, en même temps qu'il requiert, des capacités liées à « l'autorégulation considérée comme l'aptitude de l'individu à organiser son apprentissage en fonction de certains buts ». Mais l'autorégulation ne concerne pas uniquement les dispositifs de FOAD. Dans une note de synthèse consacrée à l'apprentissage autorégulé, Cosnefroy (2010) montre que l'autorégulation constitue un concept clé pour appréhender la dynamique des apprentissages indépendamment des modalités (à distance ou en présentiel) de la formation. Il indique aussi que cette notion est indissociable à celle de « motivation ». Comme il l'écrit, « un apprenant faiblement motivé a peu de chances de déclencher des conduites de régulation ». Bien sûr, la motivation ne suffit pas à elle seule et les travaux sur l'apprentissage autorégulé mettent en évidence la complexité des mécanismes et des processus en jeu dans l'acte d'apprendre. Il existe actuellement plusieurs modèles pour analyser la manière dont les apprentissages autorégulés sont réalisés. Si chacune de ces théories propose une approche spécifique[5], toutes intègrent les aspects cognitifs, métacognitifs et motivationnels de l'apprentissage.

5 Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de nous appuyer sur les travaux de Pintrich (1999, cité par Noël et Cartier, 2016, p. 17) pour identifier les mécanismes de

l'apprentissage autorégulé. D'après cet auteur, la régulation de l'apprentissage repose sur des processus d'autorégulation (ou métacognitifs) et motivationnels. C'est sur la base de cette distinction et des travaux synthétisés par Cosenefroy (2010, 2011) et Noël et Cartier (2016) que nous avons élaboré une taxonomie des stratégies d'apprentissage d'autorégulation et motivationnelles, présentée dans le tableau 1. Ces deux catégories nous ont paru pertinentes compte tenu de l'impact de la motivation dans les dispositifs d'apprentissage à distance de type Mooc.

Tableau 1. Taxonomie des stratégies d'apprentissage d'autorégulation et motivationnelles

Stratégies	Actions	Description
Stratégies d'autorégulation - SAR	Planification	Estimation du temps nécessaire, gestion efficace du temps, choix des stratégies appropriées.
	Anticipation	Prévision des résultats escomptés, identification des étapes, explicitation des procédures d'effectuation.
	Contrôle	Justification des choix effectués, vérification de la compréhension et des buts à atteindre, auto-évaluation, comparaison des résultats obtenus avec les objectifs fixés.
	Ajustement/Adaptation	Adaptation des procédures prévues, prise de décisions concernant l'allocation des ressources (humaines et matérielles), correction des erreurs.
Stratégies motivationnelles - SM	Engagement	Entrée dans l'action, investissement de soi, persévérance.
	Perception de soi	Image de soi (sentiment d'efficacité, de compétences, valeurs, ...) et description de son mode d'agir.
	Fixation des buts	Formulation des objectifs à atteindre.
	Appréciation de l'activité	Perception de la valeur de l'activité.
	Gestion des émotions	Expression et régulation des émotions (joie, colère, ...).

6 Si l'apprentissage autorégulé est d'abord un processus individuel, le contexte de formation n'en demeure pas moins important comme le rappellent les auteurs cités plus haut. Dans le cas de notre recherche, nous avons souhaité évaluer les effets d'un dispositif pédagogique que nous avons conçu en vue de l'objectiver et de l'améliorer suite aux difficultés rencontrées et énoncées par les étudiants au moment de l'évaluation de la formation. Notre travail est l'occasion d'interroger deux aspects essentiels des dispositifs hybrides : l'évaluation et la temporalité. Le premier aspect constitue une des étapes clés de la conception pédagogique (Lebrun, Smidts et Bricoult, 2011). Or il apparaît que l'impact des modalités évaluatives pour l'apprentissage à distance reste encore peu étudié alors que, selon Brown, Roediger et McDaniel (2016), l'évaluation peut être utilisée comme un véritable « outil d'apprentissage ». Le deuxième aspect, qui renvoie à la temporalité, s'inscrit au cœur de l'hybridation supposée favoriser l'autonomie et l'efficacité des apprenants (Charlier *et al.*, 2006). Compte tenu de ces éléments, nous formulons deux hypothèses : l'évaluation des apprentissages favorise le développement de stratégies d'autorégulation dans le Mooc intégré (H1) qui contribuent en second lieu, à la synchronisation des différentes temporalités auxquelles est soumis l'apprenant (H2).

Présentation du dispositif Mooc-Pic et du contexte de l'étude

7 L'Université de Strasbourg propose, depuis 2013, un master en sciences de l'éducation qui a pour objectif de former des innovateurs et des leaders en éducation grâce à une démarche d'apprentissage transformationnel au sens de Mezirow (2000). Plus concrètement, ce diplôme prépare aux métiers de l'ingénierie pédagogique et propose une formation à l'innovation par l'innovation. Chaque année, des expériences pédagogiques sont menées dans le but d'améliorer la qualité du programme et surtout d'insuffler un esprit d'innovation tant du côté de l'équipe pédagogique que du côté des étudiants. Parmi les nombreuses originalités de la formation (séances de créativité, classe inversée, coaching émotionnel, *learning expedition*, *etc.*), un dispositif pédagogique a été conçu en vue de favoriser le développement des compétences en gestion de projet. Organisé sur l'année universitaire, ce dispositif comprend deux modules associant des modalités d'enseignement à distance (Mooc) et en présentiel (Pic). Au premier semestre, les étudiants participent au Mooc « gestion de projet » développé à l'École Centrale de Lille puis sont invités à concevoir, au cours du second semestre, un projet innovant (Projet innovation conception – Pic) pour le compte d'un commanditaire externe.

8 Chacun de ces deux modules de formation repose sur des modalités pédagogiques spécifiques mises en évidence dans le tableau 2 ci-après. Cependant, l'articulation entre les deux types d'activité qui composent le dispositif est clairement expliquée aux étudiants dès le début du premier semestre. Au-delà des différences qui existent entre eux, il convient de préciser qu'un tutorat assuré par un expert est mis en place dans le cadre du Pic et que les étudiants ont été incités à travailler en groupe pour faire face aux éventuelles difficultés rencontrées dans le Mooc. Pour les deux modules, un temps d'apprentissage a été alloué aux étudiants tout en leur laissant le choix de s'organiser comme ils le souhaitaient. Autrement dit, aucun créneau horaire n'est affiché dans l'emploi du temps du master (sauf pour le tutorat Pic) et les étudiants peuvent utiliser librement le temps du programme mis à leur disposition. Il convient également d'ajouter que les exigences de ce master sont fortes et que la charge de travail des étudiants est très élevée pour les deux semestres avec une différence notable au niveau des contraintes spatio-temporelles. 80% des enseignements pour lesquels l'assiduité est requise sont programmés au premier semestre (dans et hors l'université) alors que le second semestre est plutôt dédié à la réalisation du stage et du mémoire de recherche. D'une certaine manière, les conditions de participation des étudiants au Mooc « gestion de projet » sont comparables, du point de vue des contraintes de temps et d'espace, à celles des participants qui décident de suivre un Mooc de leur propre initiative.

9 En ce qui concerne l'évaluation, les deux modules de formation donnent lieu à une note individuelle. Pour valider le Mooc, les étudiants doivent, chaque semaine, répondre individuellement à des questionnaires, réaliser des travaux autour d'une étude de cas et participer au processus d'évaluation par les pairs. Un examen final est organisé à l'issue du parcours de formation. Dans l'ensemble, le rythme de l'évaluation est très soutenu. Pour le Pic, les étudiants sont répartis dans des équipes et doivent présenter à mi-parcours les résultats de leur travail devant un jury composé de plusieurs professionnels. La date de remise des livrables est fixée par les commanditaires eux-mêmes. Elle est généralement prévue un ou deux mois après la présentation orale. Chaque équipe doit

remettre, à la fin du second semestre, un dossier de présentation du projet au responsable de formation. Les modalités d'évaluation sont variées et intègrent des pratiques d'hétéro-évaluation (commanditaire, pairs, tuteur, jury, enseignant) et d'auto-évaluation. La note finale reste individuelle, mais comprend des notes collectives liées au travail du groupe.

Tableau 2. Modalités pédagogiques des modules de formation : Mooc et Pic

Dispositif	Mooc	Pic
Temps d'apprentissage alloué	6 à 8h / sem. (non affichées dans l'emploi du temps)	15 à 20h / sem. (non affichées dans l'emploi du temps)
Temps d'enseignement	2h / sem. (non affichées dans l'emploi du temps)	2h /sem. (affichées dans l'emploi du temps)
Espace d'apprentissage	Hors institution	Institution + Hors institution
Approche pédagogique	xMooc[1]	Pédagogie par projet
Accompagnement dans l'apprentissage	Non prévu	Tutorat par un expert
Modalités d'évaluation	Évaluation par les pairs	Auto-co et hétéro-évaluation
Fonctions de l'évaluation	Sommative	Formative
Note(s)	Individuelle	Collective et individuelle
Fréquence	1 fois par semaine	2 fois en 6 mois : mi + fin parcours
Production	Quizz, devoirs, évaluation des devoirs réalisés par les pairs	Oral devant jury + dossier + livrables

Recueil et analyse des données

10 L'étude, dont nous rendons compte dans cet article, s'inscrit en réalité dans une recherche plus large portant sur les effets du dispositif Mooc-Pic sur le sentiment de compétence en gestion de projet. Les données que nous présentons sont issues des entretiens semi-directifs que nous avons menés auprès des étudiants de la promotion qui ont participé à l'ensemble des activités prévues par le dispositif (n = 10). Le guide d'entretien comprend trois parties. La première partie a été élaborée à partir du modèle de Bandura (2003) qui suggère que le sentiment d'efficacité personnelle est influencé par quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (succès, échecs), l'expérience vicariante (comparaison sociale), la persuasion verbale (*feedbacks*, retours) et les états physiologiques et émotionnels. La deuxième partie du guide renvoie à des questions portant sur l'appréciation des étudiants des différentes temporalités et modalités d'évaluation du dispositif. La troisième partie invite les étudiants à s'exprimer sur la manière dont ils se sont auto-évalués au cours des trois passations que nous avons organisées. Seule la deuxième partie[6] nous intéresse ici dans la mesure où elle est directement liée aux hypothèses.

11 Le traitement des données repose sur une démarche d'analyse de contenu qui s'est déroulée en quatre temps. Premièrement, nous avons lu plusieurs fois les entretiens, préalablement retranscrits, en vue de comprendre comment les étudiants s'étaient approprié le dispositif tel qu'il est décrit dans le tableau 2. Deuxièmement, nous avons conçu, à l'issue de cette pré-analyse, une grille de catégorisation (*cf.* tableau 3), en vue de repérer et de classer, de manière rigoureuse, les *verbatim* relatifs aux thèmes de la « temporalité » et de « l'évaluation ». Pour chacune de ces catégories, nous avons identifié des sous-catégories que nous avons définies à l'aide de descripteurs afin de rendre l'analyse encore plus fine. Troisièmement, après avoir effectué le travail de catégorisation, nous avons repéré, pour chaque énoncé, les stratégies d'apprentissage

sous-jacentes en distinguant les stratégies d'autorégulation (SAR) des stratégies motivationnelles (SM) et en précisant la nature des actions concernées (*cf.* tableau 1). Quatrièmement, nous avons mené une analyse de contenu et procédé à une interprétation des unités de sens identifiées à l'étape précédente afin de mettre en évidence les relations entre les catégories et les variables du dispositif pédagogique : évaluation, temporalité, stratégies d'autorégulation et stratégies motivationnelles.

Tableau 3. Grille d'analyse des entretiens

Catégories	Sous catégories	Descripteurs
Évaluation	Rythme de l'évaluation	Dates, période d'examen, fréquence des devoirs
	Modalités d'évaluation	Nature des évaluations, pratiques évaluatives
	Notation	Système de notation, note, pondération
Temporalité	Temps d'apprentissage individuel	Temps nécessaire et temps passé pour apprendre seul (besoins, fréquence, organisation, quantité)
	Temps d'activité collective	Temps d'échanges avec les autres acteurs du dispositif de formation (membres de la promotion, tuteurs, commanditaires, enseignants, ...)
	Temps du programme	Temps consacré aux activités de la formation
	Temps libre	Temps pour soi, temps personnel

Résultats

12 L'analyse des propos tenus par les étudiants[7] fait ressortir trois résultats principaux.

Une perception contrastée de l'évaluation dans les modules à distance et en présentiel

13 La plupart des étudiants ont exprimé leur insatisfaction vis-à-vis de l'évaluation organisée dans le Mooc en ce qui concerne les modalités, la notation ou le rythme (*cf.* tableau 3) : *« Les devoirs étaient intenses ... j'ai trouvé cela compliqué ... C'était un parcours de combattant ... Pour les évaluations, je n'étais pas très à l'aise » (E3). « Le système de notation provoque du stress ... Nous avions la pression » (E10). « Le système de bonus défavorisait les étudiants étrangers » (E1). « Le Mooc, c'était juste des questions, c'était un peu figé » (E9). « Le point négatif [du Mooc] est qu'il n'y pas d'interactions avec les évaluateurs » (E7).*

14 À l'inverse, l'évaluation dans le Pic a été jugée de manière très positive comparativement au Mooc : *« Je trouvais les modalités du Pic plus pertinentes que celle du Mooc » (E9). « J'ai préféré l'évaluation du Pic ... c'était de bonnes évaluations parce que c'est plus humain, nous avons différents points de vue ... Dans le Pic, nous avons eu de vrais dialogues. Nous savons sur quoi nous avons failli, ce que nous aurions pu améliorer et ce que nous avons réussi » (E7). « [Les modalités d'évaluation] du Pic me sont apparues plus intéressantes pour mesurer différentes compétences développées. Je trouve cela plus intéressant de mesurer plusieurs choses plutôt que juste les connaissances du questionnaire » (E9). « J'étais contente car j'ai réussi un travail au sein d'un groupe français » (E4). « C'était intéressant de pouvoir voir les retours des autres en termes de notation » (E8).*

15 Les différences d'appréciation entre le Mooc et le Pic nous paraissent davantage liées aux fonctions de l'évaluation des modules de formation qu'aux modalités d'enseignement (distance vs présence). Les propos des étudiants sur le Pic mettent en avant l'importance

de l'accompagnement et du développement des compétences visés par l'évaluation formative (Hadji, 2012). En ce qui concerne le Mooc, les étudiants expriment une obligation de résultats généralement propre à l'évaluation sommative.

Activité d'apprentissage dans le Mooc : un temps contraint, un engagement durable et une autorégulation individuelle[8]

16 Les étudiants décrivent des conditions de travail pour le Mooc comme assez identiques à celles que l'on retrouve dans la littérature chez les participants volontaires. D'abord, tous ont travaillé sur leur temps libre (*cf.* sous-catégorie du tableau 3) autrement dit le soir ou le week-end : *« Je réalisais les devoirs tous les soirs de la semaine ... Je séparais les activités du WE et de la semaine »* (E1). *« Je le faisais plutôt à la fin de la semaine, le samedi ou le dimanche »* (E5). *« Je m'organisais tous les soirs, une demi-heure. Samedi, je faisais le travail qui devait être rendu le dimanche »* (E7). *« Je réservais, je crois, 2 heures tous les soirs pour les faire [les devoirs] »* (E9).

17 Comme le révèlent les études sur l'usage des Moocs mentionnés plus haut, la gestion du temps apparaît comme une réelle difficulté notamment en raison du caractère chronophage des activités en ligne : *« C'était assez intense ... le Mooc nous a pris beaucoup de temps »* (E3). *« C'était chargé et très intense »* (E5). *« C'était assez compliqué »* (E8). *« Le Mooc demandait énormément de temps, ce n'était pas évident ... il y avait le stress ... c'était du travail dans l'urgence et ce n'était pas les conditions idéales ... avec un peu plus de temps, cela se serait beaucoup mieux passé »* (E10). Toutefois, les contraintes auxquelles doivent faire face les étudiants pour s'organiser ne sont pas les mêmes que celles des apprenants inscrits librement à un Mooc qui doivent, généralement, composer en fonction de leur « vie professionnelle et vie familiale » (Trestini *et al.*, 2016). Pour les étudiants, le problème rencontré est plutôt celui de la conciliation du temps d'apprentissage dans le Mooc avec le temps du programme de la formation (*cf.* sous-catégories du tableau 3) : *« C'était compliqué car nous avions plein d'enseignements »* (E10). *« C'était très chargé ... il y avait des devoirs à faire en plus du Mooc »* (E5). *« C'était une période où il y avait beaucoup de cours, beaucoup de choses ... en plus des cours, c'était un gros défi »* (E8). Nous aurions pu nous attendre à ce que les étudiants en reprise d'étude (3 sur 10) évoquent des difficultés liées à leur emploi du temps familial ou personnel, mais ce n'est pas le cas.

18 Les réponses des étudiants suggèrent que la participation au Mooc favorise le développement des quatre types de stratégies d'autorégulation décrites dans le tableau 1 (planification, anticipation, contrôle, et l'ajustement/adaptation) : *« Je me fixais moi-même les tâches, mes dates, mes jalons, mon avancement »* (E6). *« Je m'organisais tous les soirs une demi-heure. Samedi je faisais le travail qui devait être rendu le dimanche. Cela me prenait 2-3 heures »* (E7). *« C'était très concentré sur 3-4 semaines. Je me réservais des temps quotidiens pour le Mooc et j'essayais d'anticiper au maximum ... Ma stratégie était de faire les questionnaires puis les devoirs. Je voulais leur consacrer un maximum de temps, cela demande un peu plus de réflexion, d'élaboration »* (E9). *« Pour le Mooc, c'était individuel, je devais occuper mon travail à l'avance, évaluer combien de temps la tâche va prendre, ce qui est attendu ... aménager le temps nécessaire »* (E2).

19 En effet, les stratégies d'autorégulation ne sont pas forcément mises en œuvre dès le début du Mooc. La plupart des étudiants reconnaissent avoir dû changer de conduite au fur et mesure de leur avancement dans le module à distance qui imposait des délais pour les évaluations organisées à la fin de chaque semaine. D'après ce que les étudiants indiquent, le rythme de l'évaluation semble avoir favorisé la mise en œuvre de conduites

de planification : « A *la base, je suis quelqu'un qui n'a pas vraiment tendance à planifier son apprentissage … Nous avions tout le contenu le lundi et l'évaluation avait lieu à la fin* » (E1). *« Je travaillais avec mes collègues juste avant l'évaluation* » (E4). *« Au début, j'organisais mal mon temps, je le faisais [le Mooc] plutôt à la fin de la semaine (samedi, dimanche) … ensuite au fur et à mesure, j'ai mieux organisé mon temps, j'ai travaillé tous les jours* » (E5). « *Au bout d'un moment j'ai quand même changé, j'ai essayé de faire les vidéos régulièrement* » (E8).

20 Par ailleurs, quelques étudiants vont même jusqu'à rechercher l'aide de leurs collègues pour vérifier par exemple leur niveau de compréhension. Or d'après Pintrich (cité dans Cosnefroy, 2010, p. 25), « rechercher l'aide d'autrui est une stratégie de contrôle de la conduite » : *« Il y avait des calculs très difficiles … je discutais des consignes que je n'avais pas bien comprises pour être sûre … s'il y avait des choses que je ne comprenais pas, je pouvais demander aux autres* » (E4), *« J'ai travaillé avec des gens de la promotion car seul, c'était compliqué* » (E3), *« Mais c'est surtout les travaux à faire en autonomie qui étaient assez compliqués et très lourds. Cela forçait à travailler ensemble, ce qui était tout à fait toléré dans le cadre d'un Mooc* » (E10).

21 Les échanges avec les collègues permettent également de soutenir l'engagement des étudiants dans le Mooc qui requérait une forte persévérance dont un étudiant témoigne *« il fallait que je redouble de persévérance* » (E3) : *« j'ai suivi chaque cours … Le lundi, nous parlions de nos travaux … chacun travaillait de son côté, mais tous ensemble cela m'aidait plus que si j'étais toute seule. Je me serais découragée » (E7). « J'aimais travailler avec mes camarades* » (E4). La recherche de la performance apparait comme un autre déterminant de l'engagement dans l'activité d'apprentissage liée au module à distance *« les QCM rapportaient des points ensuite il y avait des devoirs si nous les rations, cela se faisait ressentir, il ne fallait pas échouer* » (E3), *« Pour le Mooc, c'était bien construit avec les quizz qui rapportent des points* » (E7). *« Nous avions 3 possibilités [pour l'évaluation par questionnaire], mais au bout de la troisième, si nous avions une mauvaise note, c'était mauvais pour nous* » (E10). « *J'ai développé aussi des stratégies au bout d'un moment pour avoir de meilleures notes* » (E8).

Tableau 4. Stratégies d'autorégulation et motivationnelles mises en œuvre dans le Mooc

	Stratégies d'autorégulation - SAR	**Stratégies motivationnelles - SM**
Principales caractéristiques	- Actions de planification, d'anticipation, de contrôle, d'ajustement/adaptation - Gestion du temps d'apprentissage individuel et du programme de formation - Régulation individuelle de l'activité d'apprentissage	- Fort engagement et persévérance des étudiants - Activité peu appréciée en raison du caractère chronophage du Mooc
Déterminants	- Rythme de l'évaluation du Mooc > actions d'autorégulation - Le groupe (les collègues) > aide au contrôle	- Le groupe (les collègues) > persévérance - Recherche de la performance > fixation des buts

Activité d'apprentissage dans le Pic : une organisation spatio-temporelle souple, une baisse de l'implication et une autorégulation soumise à la régulation du groupe[9]

22 De manière générale, les étudiants évoquent leur expérience du Pic de façon très positive. La plupart expriment le sentiment d'avoir plus de temps. Pourtant, la charge de travail

étudiant est équivalente au premier semestre à la différence que le temps des enseignements est réduit laissant ainsi la possibilité aux étudiants d'organiser eux-mêmes leur emploi du temps : *« Pour le PIC … nous pouvions correctement nous impliquer … nous avions le temps de travailler sur le rendu final … C'était très bien car nous avions moins de choses à faire à côté »* (E10), *« C'était plus facile »* (E5).

23 Si la souplesse du Pic, moins contraignant sur le plan spatio-temporel que le Mooc, est appréciée par les étudiants, les méthodes pédagogiques (tutorat, travail de groupe) constituent d'autres sources motivationnelles. Comme nous l'avions indiqué plus haut, les étudiants bénéficient d'un tutorat assuré par un expert jusqu'au démarrage des stages : *« Nous étions bien encadrés, cela s'est très bien passé »* (E10). *« Cette méthode m'allait parce que nous avions chaque semaine ou toutes les deux semaines des réunions avec le tuteur »* (E8). Pour les étudiants, le travail de groupe renforce la valeur de l'activité : *« Nous pouvions discuter avec les collègues. Nous pouvions rencontrer des avis différents et en discuter pour prendre la décision finale. C'est plus intéressant et plus riche »* (E5). *« C'est une émulation de groupe »* (E7). *« Pour le Pic, nous étions en collectif, donc il y a une temporalité qui est collective. C'était des moments extrêmement féconds … Il y avait beaucoup de temps, de discussions, d'échanges de recherche d'idées »* (E10).

24 Cependant, bien que le Pic soit apprécié par l'ensemble des étudiants, la plupart expriment une baisse de leur implication dès la fin des séances de tutorat : *« Tout au début, j'étais très impliquée … En deuxième temps nous étions chacun dans notre projet … J'étais moins impliquée »* (E1). *« Pour l'organisation, c'était assez bien au début »* (E3). *« Avant, j'étais régulière. Après le début du stage [qui correspond à la fin du tutorat], il y a eu des changements dans le groupe, nous avons donc changé notre fonctionnement. Parfois, nous étions obligés d'annuler nos rendez-vous »* (E4). *« C'est comme si nous avions des jalons … Nous faisions le point avec le tuteur pour la suite. Le projet avançait ainsi »* (E8). *« Comme nous avions un suivi hebdomadaire, nous arrivions toujours à nous ajuster. C'était bien »* (E7). Ce résultat fait écho aux travaux de Cosnefroy et Jézégou (2013) qui soulignent, d'une part, le rôle du tuteur dans la régulation des processus d'apprentissage et qui montrent, d'autre part, que dans le travail de groupe, les étudiants sont impliqués « surtout au début du projet ». En nous référant aux travaux de Cosnefroy (2011), nous pouvons penser que la baisse d'implication exprimée dans ce cas s'explique par le fait que la fin du projet coïncide avec le démarrage de deux autres activités, l'entrée en stage et la rédaction du mémoire de recherche, qui peuvent être considérées comme plus attractives par les étudiants.

25 En ce qui concerne l'organisation de leur parcours d'apprentissage, les étudiants indiquent explicitement que le Pic nécessitait des capacités d'autorégulation liées aussi bien à des actions d'ajustement/adaptation, d'anticipation, de contrôle que de planification (*cf.* tableau 1) : « *Il faut toujours réajuster. Réajuster nos actions, réfléchir … »* (E7). *« Cela demandait plus de coordination, plus d'anticipation, il fallait se coordonner avec les collègues sur la manière de travailler »* (E2). *« Nous avons fait beaucoup de réunions … pour bien comprendre »* (E3). *« Les réunions, c'était pour … pour prendre des décisions, pour organiser le travail à faire »* (E6). Néanmoins, les étudiants ont exprimé des difficultés à planifier leur activité en comparant notamment leurs conduites avec celles développées dans le Mooc. *« Il n'y avait pas autant de régularité que ce que j'ai pu mettre en œuvre, par exemple, sur le Mooc, sur ma façon de travailler »* (E9). *« Comment j'ai géré le temps pour le Pic ? C'était plus difforme, je n'avais pas de méthode de travail particulière, ce n'était pas carré. Une fois je travaillais sur cela, un soir sur ceci »* (E8). Cette situation semble liée au fait que les étudiants cherchent d'abord à s'ajuster aux autres membres du groupe quitte à être moins efficaces : *« Je pense*

que c'était plus créatif sur le Pic, moins efficient … Si c'était à refaire, je proposerais de définir un plan d'action extrêmement précis avec des délais, des dates » (E10).

26 Dans le Pic, les étudiants adaptent leurs stratégies d'autorégulation aux actions de régulation du groupe : *« Nous décidions ensemble nos échéances »* (E5). *« Quant au Pic, nous étions en équipe … J'ai dû faire un compromis au moment où je devais faire les choses et le moment de trouver un consensus avec les autres »* (E1). En référence à la distinction opérée par Clot (1999, cité par Yvon et Veyrunes, 2014, p. 141-142) entre « genre » et « style professionnel »[10], nous pourrions presque parler ici de stylisation du genre d'activité d'apprentissage. À vrai dire, cet effet est connu et trouve une explication dans le fait que le travail en groupe implique deux « formes externes d'autorégulation » correspondant à la « co-régulation » (un membre régule l'activité d'un autre) et la « régulation partagée » (un ou plusieurs membres régule(nt) l'activité du groupe) (Temperman, 2013).

Tableau 5. Stratégies d'autorégulation et motivationnelles mises en œuvre dans le Pic

	Stratégies d'autorégulation - SAR	Stratégies motivationnelles - SM
Principales caractéristiques	- Actions de planification, d'anticipation, de contrôle, d'ajustement/adaptation - Gestion du temps d'apprentissage individuel et du temps d'activité collective - Autorégulation soumise à la régulation du groupe (co-régulation, régulation partagée)	- Baisse de l'implication des étudiants - Activité appréciée en raison de l'organisation spatio-temporelle et des méthodes pédagogiques du Pic (travail de groupe, tutorat)
Déterminants	- Le groupe > régulation de l'activité - Le tuteur > contrôle, ajustement/adaptation	- Le groupe (les collègues) > valeur de l'apprentissage et image de soi - Le tuteur > persévérance

Discussion et limites

27 Cette étude concernant l'impact de l'évaluation sur l'autorégulation des apprentissages ainsi que sur la gestion du temps dans un dispositif hybride intégrant un Mooc permet de réaliser un certain nombre de constats intéressants.

28 L'analyse des témoignages des étudiants relatifs au Mooc met en évidence le fait que la fréquence élevée des évaluations sommatives favorise le développement de stratégies d'autorégulation dans un contexte d'apprentissage où les étudiants sont soumis à une forte pression du temps (temps de l'apprentissage individuel, temps du programme de formation, temps de l'évaluation). Les difficultés rencontrées, liées en grande partie aux contraintes temporelles de la formation, ont conduit les étudiants à vérifier l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage et à développer de nouvelles conduites de régulation en recourant notamment à l'aide des autres membres de la promotion qui ont permis à quelques-uns de ne pas se « décourager » et de poursuivre l'activité. Il ressort aussi à l'issue de l'expérience Mooc que les étudiants ont développé des stratégies de planification leur permettant de gérer les différentes temporalités de la formation.

29 L'étude a également montré que les stratégies d'autorégulation développées au cours du Mooc n'ont pas forcément été mises en œuvre dans le Pic alors que, d'après les étudiants, des capacités de régulation s'avéraient nécessaires. Elle révèle aussi que les conduites d'autorégulation sont plus difficiles à mener dans un contexte où les étudiants doivent

travailler en groupe et que le tuteur peut soutenir les processus de régulation individuelle. Par ailleurs, il apparaît que la valeur accordée à l'apprentissage ne suffit pas à favoriser un engagement durable dans l'activité surtout si d'autres activités jugées plus intéressantes entrent en concurrence.

30 Ces constats confirment plusieurs résultats issus d'autres recherches menées sur l'autorégulation. Les travaux de Cosnefroy (2011) indiquent ainsi que le besoin d'autorégulation s'exprime lorsque les apprenants rencontrent des difficultés au cours de leur activité et que l'autorégulation de l'apprentissage reste soumise à l'influence du contexte et ne doit pas être considérée comme « un stade de développement acquis une fois pour toutes ». De son côté, Temperman (2013) a déjà observé que l'autorégulation au niveau du groupe était plus difficile et que l'enseignant pouvait « aider les apprenants à gérer cette régulation à multi-niveaux ».

31 Au terme de ces analyses, nous pouvons valider nos deux hypothèses de départ selon lesquelles l'évaluation des apprentissages favorise le développement de stratégies d'autorégulation dans le Mooc intégré (H1) qui contribuent en second lieu, à la synchronisation des différentes temporalités auxquelles est soumis l'apprenant (H2). Cependant, ces résultats ne peuvent pas être généralisés et doivent être considérés avec prudence. Force est de reconnaître que notre recherche présente plusieurs limites. Des limites méthodologiques, d'abord, liées à la taille de l'échantillon et au mode de collecte des données qui relativisent la portée des résultats obtenus. L'administration de questionnaires, à la fin de chaque activité d'apprentissage, organisée avant les entretiens, nous aurait permis de recueillir des données sans doute plus riches à propos de l'impact de l'évaluation sur la nature des stratégies individuelles de régulation, notamment en ce qui concerne la gestion des différentes temporalités ou encore la fixation des buts à propos desquels nous n'avons obtenu que très peu d'information. L'organisation pédagogique du dispositif hybride étudié restreint l'interprétation des données en raison de la spécificité des modalités d'évaluation et des méthodes pédagogiques propres à chaque module de formation (Mooc et Pic) et ne permet pas de déterminer l'impact réel du régime numérique ou non de la formation. Des limites épistémologiques, ensuite, car ce travail s'intéresse au phénomène de l'autorégulation uniquement sous l'angle des stratégies métacognitives et motivationnelles et occulte la dimension cognitive de l'apprentissage autorégulé.

32 En dépit de ces limites, notre travail offre quelques pistes à exploiter tant du point de vue de la recherche en éducation que de l'ingénierie pédagogique. Premièrement, il confirme l'intérêt de recourir aux modèles de l'apprentissage autorégulé pour mesurer les effets des dispositifs de formation (en présentiel ou à distance), et plus particulièrement, des méthodes voire des outils pédagogiques utilisés. De telles recherches pourraient contribuer à une meilleure connaissance et à une plus grande efficacité des pratiques pédagogiques au service de la réussite des apprenants souvent appréhendée sous l'angle des résultats de l'apprentissage. Deuxièmement, cette étude invite à reconsidérer la place de l'évaluation dans le processus d'apprentissage. Si les dangers de l'évaluation sont parfois pointés du doigt dans les milieux de l'éducation et de la formation (Hadji, 2012), il semble que l'évaluation puisse aussi être utilisée comme un outil de contrôle interne et favoriser ainsi l'autorégulation des apprentissages. Certes, le caractère contraignant du rythme de travail imposé par l'évaluation dans des dispositifs où les temps se concurrencent n'est pas satisfaisant d'un point de vue pédagogique. Il convient, au moment de la conception de ce type de formation de trouver un juste milieu entre

flexibilité et contrainte temporelle pour soutenir l'engagement dans l'apprentissage sans altérer l'appréciation de l'activité. Sur ce point, les enseignants, tuteurs, accompagnateurs, formateurs, etc. peuvent jouer un rôle important dans la régulation des aspects temporels de la formation en régime numérique, à condition de respecter l'autonomie des apprenants et de leur faire prendre conscience des bénéfices de l'évaluation mise en place.

BIBLIOGRAPHIE

Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *34*(1), 57-83. Repéré à https://osp.revues.org/563

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck.

Bechetti-Bizot, C., Houzel, G. et Taddéi, F. (2017). *Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/40/3/Rapport_recherche_et_developpement_education_V2_756403.pdf

Brown, P. C., Roediger, H. L. et McDaniel, M. A. (2016). *Mets-toi ça dans la tête. Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives.* Genève : Markus Haller.

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., *... et al.* (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, *9* (1), 69-96.

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.

Chateau, A. et Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, *13*. Repéré à http://alsic.revues.org/1392

Cisel, M. (2017). *Utilisations des MOOC : éléments de typologie* (thèse de doctorat, Université Paris-Saclay, France). Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01444125

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, *2* (23), 9-50.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *29* (2), 1-21.

Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A. et Temperman, G. (2016). Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance. Dans Noël, B. et C. Cartier, (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 95-110). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Deschryver, N. et Charlier, B. (dir.). (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Éducation et Formation*, *e-301*. Repéré à http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3

Engel, P. (2014). Des drones pour l'université. *Le débat*, *3*(180), 179-185.

Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic*, *19*(2). Repéré à http://journals.openedition.org/alsic/2972

Graham, C. R. (2006). Blended learning system: Definition, current trends, future directions. Dans C. J. Bonk et C. R. Graham (dir.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (p. 3-21). Sans Francisco, CA : Pfeiffer.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.

Heutte, J., Caron, P., Fenouillet, F. et Vallerand, R. (2016). Étude des liens entre les caractéristiques instrumentales et les différents types de motivations des participants dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *13*(2-3), 94-110. DOI : https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-07

Lebrun, M., Smidts, B. et Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck.

Mezirow, J. (dir.). (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Noël, B. et Cartier, S. (dir.). (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Oliveri, N. et Rasse, P. (2017). Les Mooc et leurs dérivés, ou l'imaginaire des technologies pédagogiques. *Hermès, La Revue*, *78*(2), 110-117.

Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation et Formation*, *e-301*, 15-34.

Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Alsic*, *11*(2). Repéré à http://alsic.revues.org/385

Stiglitz, J. E. et Greenweld, B. C. (dir.). (2014). *Creating a Learning Society : A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*. New York : Columbia University Press.

Temperman, G. (2013). *Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance* (thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique).

Trestini, M., Coulibaly, M., Rossini, I. et Chevry, E. (2016). *Appropriation sociale des MOOC en France*. Londres : ISTE Editions.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Éditions Retz.

Verzat, C., Jore, M., Toutain, O. et Silberzahn, P. (2016). Apprendre par soi-même l'entrepreneuriat via un MOOC. *Revue française de gestion*, *4*(257), 33-52.

Yvon, F. et Veyrunes, P. (2014). Genre et style. Dans A. Jorro, (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 141-144). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

NOTES

1. L'ouvrage de Trestini, Coulibaly, Rossini et Chevry (2016) propose une synthèse précise de l'histoire des Moocs et de leur approripation en France.

2. *Cf.* les publications référencées dans la bibliographie de la thèse de Cisel (2017).

3. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) opèrent une distinction entre les deux termes et optent pour celui de « dispositif hybride » défini comme un environnement fondé sur « l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage ». De notre point de vue, la différence réalisée, aujourd'hui en France, entre les deux notions, tient d'avantage aux contextes d'usage qu'à leur signification. Le terme de *blended learning* est plutôt utilisé dans le milieu de l'entreprise alors que la notion de « dispositif hybride » est plus répandue dans le milieu académique (école, université, etc.).

4. MITx u.lab 1x: HUB HOST GUIDE. Repéré à https://fr.scribd.com/document/332808592/U-lab-HubHostGiude-v1-Summary [dernière consultation : 19 avril 2018]

5. Les travaux de Cosnefroy (2010) et de Noël et Cartier (2016) permettent d'observer que les théories de l'apprentissage autorégulé se différencient soit sur le plan épistémologique (approche, courant, ancrage théorique, etc.) soit au niveau de l'entrée privilégiée pour observer l'activité d'apprentissage (but de l'individu, liens entre l'intention et l'action, rôle des émotions, interactions avec le contexte, etc.).

6. La deuxième partie du guide d'entretien comprend les questions suivantes : 1) Comment est-ce que vous vous êtes organisé.e pour réaliser les tâches des UE Mooc et Pic ? 2) Quelles difficultés avez-vous rencontré ? Comment les avez-vous surmonté ? 3) Que diriez-vous des modalités d'évaluation pour chacune des UE Mooc et Pic ?

7. Afin de respecter l'anonymat des étudiants, nous avons opté pour une codification de type E*n* pour désigner les personnes interviewées.

8. Une synthèse des résultats est présentée dans le tableau 4.

9. Une synthèse des résultats est présentée dans le tableau 5.

10. « Le genre d'activité professionnelle peut donc se définir comme l'ensemble des manières de faire et de dire d'un milieu professionnel ; c'est la manière dont un collectif de travail a traduit les prescriptions pour les adapter aux conditions réelles de travail [...] La notion de style de l'activité permet de rendre au genre professionnel son mouvement [...] La stylisation du genre consiste à s'appuyer sur une manière de faire typique d'un milieu pour l'adapter aux conditions réelles » (Yvon et Veyrunes, 2014).

RÉSUMÉS

Cet article présente une étude portant sur les effets d'un dispositif hybride visant le développement des compétences en gestion de projet dans le cadre d'une formation universitaire de niveau master. L'objectif était d'examiner l'impact de l'évaluation sur l'autorégulation des apprentissages ainsi que sur la gestion du temps dans un dispositif combinant un Mooc et des modalités d'enseignement en présentiel. L'analyse des entretiens menés auprès des étudiants montre que le rythme de l'évaluation dans le Mooc favorise, malgré les contraintes qu'il génère,

des conduites d'autorégulation qui permettent la synchronisation des multiples temporalités en jeu dans la formation. Les résultats soulignent le rôle que peuvent jouer les enseignants dans le processus de l'autorégulation et invitent à explorer les potentialités pédagogiques de l'évaluation .

In this paper, we present a study on the effect of a blended learning module at Master level which learning outcomes were the development of project management competencies. Our objective was to better understand the impact of assessment on self-regulated learning as well as on time management in a module combining a Mooc and a face-to-face class. The analysis of students' interviews shows that, for the Mooc, frequency of assessment facilitates the elaboration of self-regulation strategies despite the constraints they impose, which then allows the synchronisation of the multiple temporalities of the training programme. Results highlight the role played by teachers in self-regulation processes and invite to further explore pedagogical potentialities of evaluation.

INDEX

Keywords : assessment, blended learning, mooc, learning strategies, temporality
Mots-clés : évaluation, dispositif hybride, mooc, stratégies d'apprentissage, temporalité

AUTEUR

NAJOUA MOHIB

Université de Strasbourg
Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC – EA 2310)
7, rue d l'université – 67000 Strasbourg
najoua.mohib@unistra.fr