



HAL
open science

Les compétences mobilisées par les étudiants en formation à distance : quels enseignements pour la conception d'un enseignement à distance ?

Evelyne Lande, Hasina Rasolonjatovo

► To cite this version:

Evelyne Lande, Hasina Rasolonjatovo. Les compétences mobilisées par les étudiants en formation à distance : quels enseignements pour la conception d'un enseignement à distance ?. Elisabeth DESCHANET; Ilias MAJDOULINE; Christophe SCHMITT. *Entreprendre et innover dans les formations à l'université*, PUN- Editions universitaires de Lorraine, pp.155-166, 2021, *Organisations en action*, 978-2-8143-0616-5. hal-03494594

HAL Id: hal-03494594

<https://hal.science/hal-03494594>

Submitted on 19 Dec 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.

Les compétences mobilisées par les étudiants en formation à distance : quels enseignements pour la conception d'un enseignement à distance ?

E. Lande, H. Rasolonjatovo

1. Introduction

L'objet de cet article est d'étudier comment les étudiants relevant de l'enseignement à distance se perçoivent en situation d'apprentissage. Pour cela une série de propositions visant à cerner les comportements cognitifs, organisationnels et interactionnels dans le cadre de l'enseignement à distance leur a été proposée. Ils ont également été interrogés pour déterminer s'ils s'estimaient être en situation de réussite vis-à-vis du cursus suivi. En effet, selon Hong et Jung (2011) les étudiants qui réussissent (c'est-à-dire qui terminent leur enseignement à distance et ont de bons résultats) mettent en œuvre plusieurs stratégies qui font appel à trois grandes catégories de compétences ou d'aptitudes : (a) les compétences cognitives qui permettent à l'apprenant de développer des processus ou des stratégies d'apprentissage ; (b) les compétences interactionnelles c'est-à-dire la capacité à communiquer pour apprendre en développant, reformulant, élaborant des contenus ; et (c) les compétences managériales qui amènent l'apprenant à s'organiser en fonction de son temps disponible, des échéances à atteindre, des exigences... Il s'agit donc de déployer des stratégies

cognitives et des stratégies volitionnelles dans le sens de la théorie de l'apprentissage autorégulée (Cosnefroy, 2010).

La comparaison entre les compétences mobilisées et celles identifiées par la littérature permet dans la discussion de proposer des pistes à l'attention des concepteurs de cours.

2. Revue de littérature

Les recherches sur l'apprentissage autorégulé ont pour objectif d'expliquer comment l'apprenant se met au travail, persévère et atteint ses buts en auto contrôlant ses processus d'apprentissage et sa motivation (Cosnefroy, 2010, p. 12). Pour, Zimmerman (1989) l'apprentissage autorégulé est un processus où les étudiants sont des participants métacognitifs, motivés et actifs sur le plan comportemental, de leur propre processus d'apprentissage. Pour cela, les étudiants en situation d'apprentissage autorégulé doivent développer des stratégies spécifiques conformes aux buts fixés. Ces différentes stratégies peuvent être classées en deux groupes : les stratégies cognitives ou métacognitives et les stratégies volitionnelles.

Les stratégies cognitives sont centrées sur le traitement des informations, sur l'exécution de l'activité d'apprentissage, tandis que les stratégies métacognitives sont utilisées pour contrôler et réguler la cognition (Pintrich, 2000). Les stratégies volitionnelles pour leur part permettent de contrôler l'attention, la motivation et les émotions et de contrôler le contexte d'apprentissage tels que la structuration de l'environnement (aménagement du lieu de travail), l'accroissement des ressources disponibles et la structuration du temps (anticipation et programmation des actions à mettre en œuvre).

3. Méthodologie

Pour répondre à la question de recherche (comment les étudiants relevant de l'enseignement à distance se perçoivent en situation d'apprentissage) une enquête par questionnaire auprès d'étudiants d'universités françaises a été réalisée. La période d'administration du questionnaire a duré 3 mois avec un lancement mi-juin 2020. Le questionnaire a reçu 1 529 réponses complètes et exploitables entre le 19/06/2020 et le 19/08/2020 parmi lesquelles 505 répondants ont

indiqué avoir suivi un enseignement à distance. Cet article ne va se focaliser que sur 505 réponses puisqu'il s'agit d'analyser le positionnement des seuls étudiants suivant ou ayant suivi un enseignement à distance.

Le profil type du répondant est une femme (69,1% des répondants), inscrite en premier cycle universitaire (61,8% des répondants), dans une formation en gestion (66,5% des répondants) et résidant dans un pays du nord (86,3% des répondants). Cette répartition de notre sous-échantillon est cohérente avec la population visée (le questionnaire a été adressés aux étudiants suivant des cursus en gestion ou en droit) et la population de ces deux disciplines est majoritairement féminine. L'âge des répondants est dépendant du cycle d'étude (18 à 39 ans en 1^{er} cycle, 19 à 59 ans en 2^{ème} cycle et est relativement étendu par rapport à un profil classique d'étudiant en formation initiale ce qui là encore est conforme avec le profil des étudiants choisissant une formation à distance.

Pour étudier quelles sont les compétences mobilisées par les étudiants suivant des cours à distance, une série de propositions leur a été faite permettant de sonder l'importance qu'ils accordent à chacun de ces facteurs. Une échelle de Likert à 5 points (1 'pas du tout d'accord' à 5 'tout à fait d'accord' avec une position intermédiaire 3 'Neutre') a été utilisée pour recueillir les avis des répondants. Les résultats ont été dépouillés sous SPSS.

4. Résultats

Les répondants ayant indiqué qu'ils avaient suivi un enseignement à distance devaient indiquer pour une série de propositions celles qui résument le mieux leur expérience. Pour l'analyse des réponses obtenues, les propositions sont scindées en quatre groupes : les propositions relatives à la mobilisation des compétences cognitives, celles relatives aux compétences managériales, celles relatives aux compétences interactionnelles et enfin s'ils se considèrent en situation d'échec ou de réussite.

4.1. La mobilisation des compétences cognitives

Quatre propositions ont été soumises aux répondants deux mesurant l'implication et la motivation, et deux mesurant le degré d'autonomie dans les apprentissages (cf. tableau 1).

Tableau 1. Les compétences cognitives mobilisées par les répondants inscrits à un enseignement à distance

	Implication et motivation dans les apprentissages		Degré d'autonomie dans les apprentissages	
	Je suis plus impliqué dans mes apprentissages --> cognitive	Je manque de motivation pour prendre connaissance des ressources mises à ma disposition avant la séance -> cognitive	J'arrive plus facilement à transformer mes connaissances en compétences --> cognitive	Je n'ai pas les prérequis nécessaires pour comprendre seul les notions ou ressources mises à ma disposition avant la séance de cours --> cognitive
Nb	505	505	505	505
Moyenne	3,16	3,18	2,67	3,11
Médiane	3,00	3,00	3,00	3,00
Ecart-type	1,266	1,319	1,173	1,513

Les deux propositions mesurant l'implication et la motivation sont opposées, ainsi les personnes répondant 'je suis plus impliquée dans mes apprentissages' devraient ne pas être d'accord avec la proposition 'je manque de motivation pour prendre connaissance des ressources mises à ma disposition avant la séance de cours'. L'analyse des correspondances montre en effet une corrélation des réponses deux à deux systématiquement opposées. L'analyse des réponses (cf. tableau 2) montre que 23% des répondants estiment qu'ils sont plus impliqués dans leurs apprentissages et qu'ils sont motivés, à l'opposé 22% manque de motivation et sont peu impliqués dans leurs apprentissages. Ainsi, les apprenants peuvent appartenir à des pôles différents en fonction de leur implication : même s'ils s'engagent activement dans ce mode de formation en distanciel, ils peuvent aussi manquer de motivation et ont besoin de sollicitations externes pour rester motivé.

Les deux autres propositions mesurant le degré d'autonomie dans les apprentissages s'opposent également, l'autonomie supposant d'avoir les prérequis nécessaires et se traduisant par une capacité à pouvoir transformer facilement des connaissances en compétences. L'analyse des correspondances entre ces deux variables confirme cette corrélation inverse, les personnes arrivant facilement à transformer leurs connaissances en compétences étant celles qui ont les prérequis nécessaires pour suivre le cours et inversement. L'analyse des réponses (cf. tableau 3) montre également que 27% des répondants estiment qu'ils n'ont pas les prérequis nécessaires pour comprendre seuls les ressources mises à disposition et à transformer leurs connaissances en compétences et à l'inverse

seulement 16% estiment qu'ils ont les prérequis nécessaires et peuvent transformer leurs connaissances en compétences.

Tableau 2. Tableau croisé des réponses liées à l'implication et la motivation

Je suis plus impliqué dans mes apprentissages	Je manque de motivation pour prendre connaissance des ressources mis à ma disposition avant la séance		
	pas du tout à plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt à tout à fait d'accord
Pas du tout à plutôt pas d'accord	4%	6%	22%
Neutre	6%	6%	10%
Plutôt à tout à fait d'accord	23%	10%	14%

Tableau 3. Tableau croisé des réponses liées à l'autonomie dans les apprentissages

J'arrive plus facilement à transformer mes connaissances en compétences	Je n'ai pas les prérequis nécessaires pour comprendre seul les notions ou ressources mis à ma disposition avant la séance de cours		
	pas du tout à plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt à tout à fait d'accord
Pas du tout à plutôt pas d'accord	15%	3%	27%
Neutre	12%	3%	13%
Plutôt à tout à fait d'accord	16%	2%	8%

Ainsi, il apparaît qu'une partie des répondants ont des difficultés pour transformer leurs connaissances en compétences et n'ont pas toujours les prérequis nécessaires pour comprendre seul les notions ou ressources mis à disposition avant la séance de cours.

4.2. La mobilisation des compétences managériales

Pour tester l'importance des compétences managériales (capacité à s'organiser, à gérer son temps...) quatre propositions ont été faites aux étudiants suivant une formation à distance (cf. tableau 4). La médiane pour les trois premières propositions est de 4 montrant une adhésion à ces propositions confirmée par les moyennes observées.

Ainsi, les étudiants doivent mobiliser de fortes compétences organisationnelles (savoir gérer les échéances, leur temps de travail en fonction de leurs contraintes personnelles et professionnelle...). Ils reconnaissent aussi qu'ils doivent travailler plus souvent pour combiner plusieurs emplois du temps. En revanche, ils rejettent la proposition 'je n'ai pas suffisamment de temps pour prendre connaissance des ressources mises à disposition' (moyenne de 2.82). Ainsi, la souplesse offerte par l'enseignement à distance couplée à

une gestion efficace du temps, un travail accru et une bonne organisation permet aux étudiants de dégager suffisamment de temps pour travailler leurs cours.

Tableau 4. Les compétences managériales mobilisées par les répondants inscrits à un enseignement à distance

	Organisation		Temps	
	Je dois être plus organisé --> management	Je suis libre d'organiser mon travail en fonction de mes contraintes personnelles et professionnelles -> management	Je dois plus travailler --> management	Je n'ai pas suffisamment de temps pour prendre connaissance des ressources mises à disposition --> management
Nb	505	505	505	505
Moyenne	3,72	3,91	3,71	2,82
Médiane	4,00	4,00	4,00	3,00
Ecart-type	1,135	1,105	1,170	1,152

4.3. La mobilisation des compétences interactionnelles

Les compétences interactionnelles, qu'elles soient individuelles ou collectives, dans les stratégies d'apprentissage sont un facteur clé de réussite. Or, les réponses aux quatre propositions (cf. tableau 5) recueillent une faible adhésion (seule la dernière à une médiane à 4).

Si en moyenne, les répondants considèrent qu'ils peuvent élaborer des stratégies d'apprentissage en développant un réseau ou un groupe avec d'autres étudiants ; en revanche, ils rejettent la proposition 'j'interagis plus lors des séances de regroupement ou des classes virtuelles ou sur les forums de discussion' (47% des personnes ayant répondu qu'elles n'étaient pas d'accord avec la proposition contre 27% de personnes favorables).

Ce manque d'implication se combine avec le sentiment que les apprenants ne sont pas réellement guidés ou accompagnés dans leurs apprentissages (35% des répondants indiquant qu'ils ne sont pas accompagnés contre 30% s'estimant bien accompagnés) et un sentiment d'isolement (75% des répondants étant plutôt ou tout à fait d'accord avec la proposition 'je passe plus de temps seul devant mes écrans'). Ces résultats recourent ceux obtenus sur les facteurs cognitifs liés à l'autonomie dans l'apprentissage.

Tableau 5. Les compétences interactionnelles mobilisées par les répondants inscrits à un enseignement à distance

	Communication individuelle / Réseau		Accompagnement / Isolement	
	Je peux élaborer des stratégies d'apprentissage en développant un réseau/groupe avec d'autres étudiants --> interaction	J'interagis plus lors des séances de regroupement ou des classes virtuelles ou sur les forums de discussion --> interaction	Je suis guidé/accompagné dans mes apprentissages --> interaction	Je passe plus de temps devant mes écrans seuls --> interaction
Nb	505	505	505	505
Moyenne	3,25	2,60	2,87	3,95
Médiane	3,00	3,00	3,00	4,00
Ecart-type	1,173	1,272	1,116	,938

4.4. La réussite dans les études

Pour mesurer la réussite, deux propositions ont été faites sachant que les répondants pouvaient ne pas encore avoir eu leur examen. La première proposition visait à déterminer si la personne pouvait retenir plus facilement les notions clés du cours et la deuxième portait sur le décrochage scolaire. Les réponses montrent que s'inscrire dans un processus d'enseignement à distance est une démarche qui rend plus difficile les apprentissages (rejet de la proposition 'j'apprends ou je retiens plus facilement les notions clés du cours' avec une moyenne de 2.59 et une médiane de 2) et pour laquelle la mobilisation reste une question cruciale (moyenne de 3.59 et médiane de 4 à la proposition 'je décroche plus facilement').

5. Discussion et proposition

Ces résultats montrent que les étudiants choisissant l'enseignement à distance ne maîtrisent pas de la même manière les différentes stratégies énoncées par la théorie de l'apprentissage autorégulée

Les stratégies volitionnelles afférentes au contrôle du contexte d'apprentissage (Cosnefroy, 2010) sont bien intégrées en particulier les aspects organisationnels liés à la gestion du temps car si la formule permet une plus grande liberté ('je suis libre d'organiser mon travail en fonction de mes contraintes personnelles et professionnelles') en contrepartie cela entraîne une charge de travail

accrue qui nécessite une plus grande organisation. Cependant, les stratégies volitionnelles liées à « l'intention d'apprendre » (Cosnefroy 2012) sont moins prégnantes et se traduisent par un manque d'implication et de motivations observé au cours de cette étude. Il est alors nécessaire pour l'étudiant de mettre en place des dispositifs ou mécanismes qui maintiennent la motivation tout au long de son parcours. La théorie de l'apprentissage autorégulée parle par exemple de l'auto-récompense.

En termes de stratégies cognitives, les étudiants présentent des difficultés à transformer les connaissances en compétences. En effet, l'enseignement à distance n'est pas toujours envisagé comme un parcours individuel de formation avec évaluation des prérequis en amont pour définir un cycle d'activités permettant à l'étudiant d'assimiler les prérequis nécessaires pour suivre le cours.

Cela confirme l'observation de Cosnefroy (2012) selon laquelle la formation à distance requiert une intensité d'autorégulation plus forte qu'en formation en présentiel. Toutefois comme les stratégies d'autorégulation ne sont pas innées, il est alors nécessaire (a) d'accompagner les étudiants dans leurs démarches d'appréhension et d'adoption de stratégies ; et (b) d'élaborer le parcours de formation de manière à susciter la mise en œuvre des stratégies.

Par exemple, le renforcement de l'implication et de la motivation suppose de mettre en place des mécanismes incitatifs qui vont mobiliser les compétences interactionnelles des étudiants afin qu'ils développent un sentiment d'appartenance à un réseau et y contribuent activement. Selon la nature du cours, plusieurs stratégies peuvent être intégrées dès la conception du cours, par exemple en accordant des points de participation en fonction de l'interaction sur un forum (nombre de réponses apportées, proposition de sujets de débats, animation d'un débat et réalisation d'une synthèse...) et/ou ludiques (acquisition de badge, d'étoiles, reconnaissance du niveau acquis (niveau expert, niveau débutant...)). Les reconnaissances de niveau acquis permettent de « renforcer l'auto-perception continue de l'efficacité » (Zimmerman, 1989). En effet, selon la théorie de l'apprentissage autorégulée, il faut que l'apprenant puisse évaluer lui-même sa réussite.

En outre, on peut aussi concevoir un parcours individuel de formation, avec une série d'activités à réaliser en fonction du degré de maîtrise de l'étudiants des notions du cours. Cela permet à l'étudiant novice de progresser pas à pas, tandis que l'étudiant plus expert dans le domaine peut directement aborder les notions

nouvelles et concentrer son temps d'apprentissage sur celles-ci. Ce cheminement dans l'apprentissage implique aussi de réaliser une scénarisation du cours avec la possibilité d'accéder au niveau supérieur (ou la suite du cours) que si le niveau antérieur a été acquis (réussite à un test par exemple) ou réalisé (dépôt d'un devoir, visionnage d'une vidéo...). De même, la problématique de la transformation des connaissances en compétences est liée aux types d'évaluation retenus : s'agit-il de tester les connaissances (donner une définition par exemple) ou bien de mobiliser les connaissances afin de résoudre un cas ? Cela implique de réfléchir à la position de l'étudiant au sein du dispositif de formation et d'évaluation : est-il assimilé à un étudiant isolé, devant travailler seul et en total autonomie, ou bien est-il mis en position de travail collaboratif l'amenant à mobiliser des stratégies avec les autres étudiants du cours. Cela peut prendre des modalités très variées comme la réalisation d'un glossaire partagé, la participation à un jeu d'entreprise en équipe, la réalisation d'une étude collaborative... Trop souvent l'enseignement à distance valorise peu le travail collaboratif essentiel à l'apprentissage et à la transformation des connaissances en compétences.

Il importe également que l'étudiant se sente accompagné dans ses apprentissages afin de rompre avec un sentiment d'isolement. Cela peut se traduire par des points de rendez-vous ou d'échéances telles que l'organisation de classes virtuelles ou de tchat avant la remise d'un devoir, ou bien la remise de devoirs réalisés en groupe. Certes, il est plus difficile dans ce cas de mesurer la contribution de chacun, d'éliminer le risque du passager clandestin, mais elle amène l'étudiant à se positionner dans une stratégie d'apprentissage l'amenant à rompre son isolement.

Il apparaît donc que les défaillances de stratégies mises en place par l'étudiant et/ou l'absence de soutien de la part des enseignants se répercutent au niveau de la réussite : les étudiants ont des difficultés à retenir les notions clés du cours et décrochent plus facilement.

6. Conclusion

Les résultats de cette étude vont dans le sens du travail de Song et al. (2004) qui a montré que le design du cours, la motivation, la gestion du temps et le degré de maîtrise des technologies sont des

facteurs de succès tandis que les problèmes techniques, le manque de communication, des délais de réponses longs et les contraintes de temps sont des freins.

Sur le rôle des enseignants, Fedynich et al. (2015) a montré que leur rôle était central. Les enseignants en faisant un retour et une évaluation des travaux rendus permettent à l'étudiant de se positionner. Ils jouent aussi un rôle important pour motiver les étudiants en leur fournissant des instructions claires, ou en leur donnant l'opportunité d'interagir en variant la nature des activités à réaliser. De même, Ferguson & DeFelice (2010) ont souligné que les échanges synchrones, les blogs, combinés à des temps de réponses rapides aux demandes adressées par e-mail ou sur les forums sont des stratégies qui permettent d'augmenter l'interaction.

Bibliographie

- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs* (2), 9-50.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation* (69), 111-118.
- Fedynich, L.V., Bradley, K.S. & Bradley, J. (2015), Graduate students' perceptions of online learning. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-13.
- Ferguson, J. M., & DeFelice, A. E. (2010). Length of online course and student satisfaction, perceived learning, and academic performance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(2), 13-84.
- Hong, S., & Jung, I.S. (2011). The distance learner competencies: A three-phased empirical approach. *Educational Technology Research and Development*, 59(1), 21-42.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, Elsevier: 451-502.
- Song, L., Singleton, E.S., Hill, J.R., & Koh, M.H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet and Higher Education*, 7(1), 59-70.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.

Auteurs

Evelyne Lande est professeur des universités à l'IAE de l'université de Poitiers où elle enseigne en présentiel et à distance. Elle est rattachée au laboratoire CEREGE. Elle est également conseiller scientifique auprès du HCERES (haut conseil à l'évaluations de la recherche et de l'enseignement supérieur).

Hasina Rasolonjatovo est professeur à l'INSCAE de Madagascar et dirige le laboratoire de recherche BRAIN de l'INSCAE. Il assume également la fonction de directeur administratif et financier de l'INSCAE.

Evelyne LANDE elande@univ-poitiers.fr

Hasina RASOLONJATOVO hrasolonjatovo@inscae.mg