

L'apprentissage autorégulé en ligne

Travail réalisé par Sophie Papais et Natalie Mitrevic dans le cours *Apprendre à apprendre : comment favoriser l'autorégulation de l'apprentissage*.

Table des matières

Introduction

- 1 Apprentissage autorégulé en ligne
 - 1.1 Dispositifs d'apprentissage en ligne
 - 1.2 Distance en proximité
 - 1.2.1.1 Distance transactionnelle
 - 1.2.1.2 La structure
 - 1.3 L'enseignant·e, le/la médiateur·trice, le/la facilitateur·trice
 - 1.4 L'apprenant·e
- 2 Stratégies d'apprentissage autorégulées en ligne
 - 2.1 L'autorégulation environnementale
 - 2.2 Stratégies d'apprentissage autorégulé en ligne
- 3 Pratiques en contextes scolaires
- 4 Références bibliographiques

Introduction

La situation sanitaire liée au Covid-19, nous a poussé, pour ne pas dire obligé, à faire face à une adaptation rapide des stratégies d'enseignement-apprentissage en ligne, afin de permettre la continuité des apprentissages. Cela avait engendré la fermeture des écoles en 2020. 94% des élèves avaient alors été confronté·e·s à cette situation particulière (NU, 2020). Cependant, notons que les formations à distance existent et sont proposées depuis une centaine d'années comme le constatent Louise Marchand, Jean Loisier, Paul-Armand Bernatchez et Violaine Page-Lamarche (2002), qu'elle soit totalement à distance ou en partie. De plus, il existe différents types de dispositif de formation en ligne. Henry et Kaye (1985) avaient également travaillé sur le sujet et avaient souligné combien la technologie numérique se développe à grande vitesse et gagne en importance au sein de notre société, ainsi que

dans l'éducation. Cela nous amène à nous questionner sur l'autorégulation en ligne. Certes, les formations à distance offrent des avantages, car ils permettent aux apprenant·e·s d'appréhender une matière à leur rythme, par exemple (Marchand et al., 2002). Les dispositifs d'apprentissage en ligne permettent également à l'apprenant·e d'être flexible dans le cadre spatio-temporel (Broadpant et Poon, 2005). Il existe néanmoins certains inconvénients non négligeables lorsque les apprenant·e·s ne sont pas "préparé·e·s" à un enseignement dit à distance, hybride ou en ligne. En effet, certain·e·s ressentent très fortement l'isolement ce qui les pousserait à abandonner leurs formations, par manque de motivation et/ou par manque d'autonomie (Marchand et al., 2002). Un enjeu lié à la réussite scolaire, de formation ou académique est donc en grande partie liée à l'autorégulation lorsque l'apprenant·e est face à la tâche, lorsqu'il ou elle doit planifier, contrôler, ajuster son comportement ou son environnement (Martin, Doudin et Albanese, 2001), afin de mettre toutes les chances de son côté pour réussir. En effet, plusieurs types d'autorégulation peuvent être mises en place : interne, comportementale et environnementale (Jézégou, 2010).

Pour davantage de précision concernant l'apprentissage autorégulé dans un contexte de classe traditionnel, voir le wiki sur le thème : qu'est-ce que l'apprentissage autorégulé ? Des stratégies de régulation motivationnelle qui peuvent amener des connaissances supplémentaires sont proposées dans le wiki sur le thème : comment se mettre au travail et y rester ? L'autorégulation motivationnelle. En effet, comprendre et cerner ces thématiques dans un contexte ordinaire permet de mieux transférer ces éléments au contexte en ligne.

1 Apprentissage autorégulé en ligne

Abordons dans un premier temps et de manière générale les grandes thématiques liées à ce sujet afin de comprendre le tournant que prend l'éducation dans sa globalité. Ainsi, l'apprentissage en ligne s'inscrit dans les domaines suivants (Marchand et al., 2002): les approches pédagogiques, l'ingénierie pédagogique, les technologies, les aspects psychologiques, sociologiques, économiques, de la formation et soutien aux formateur·trice·s, l'encadrement des apprenant·e·s et de s'intéresser aux pratiques et à l'évaluation.

1.1 Dispositifs d'apprentissage en ligne

Nous faisons la distinction entre les termes suivants : *formation* à distance, *apprentissage en ligne* et le *e-learning*. De plus, nous emploierons le terme *d'apprenant·e* afin de faciliter la lecture. Pour intervenir ou agir sur l'autorégulation des apprenant·e·s dans l'apprentissage en ligne ou à distance, il est intéressant de cerner le dispositif ainsi que ces interactions dans sa

globalité. Par exemple, le dispositif/cours mis en place par l'enseignant·e (leçon asynchrone ou synchrone) va changer en fonction de l'objectif pédagogique visé et du type de relations que nous aimerions instaurer ou créer. Le tableau 1, proposé par Marchand et al. (2002), présente les caractéristiques d'une formation à distance traditionnelle et celui du e-learning.

Tableau 1

Formation à distance traditionnelle et e-learning (Marchand et al. 2002)

Formation à distance traditionnelle	<i>E-learning</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les apprenants viennent physiquement sur le campus/ou sont à distance. ▪ Les apprenants suivent le cours au moment prédéterminé par l'institution. ▪ Le collège/l'université produit tout le contenu et les services requis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les apprenants participent en des lieux autres (soit à la maison, au bureau, etc.). ▪ Les apprenants ont accès à des entrées et sorties continues pour le cours. ▪ Les services éducatifs proviennent de différentes sources, différentes institutions; permettent des accès multiples pour l'information et offrent des services variés pour les apprenants.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'apprenant appartient à une institution. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les apprenants sont confrontés à de multiples formateurs et à de multiples modes d'enseignement.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les objectifs d'apprentissage sont spécifiés par une institution. ▪ Les liens avec les apprenants sont choisis par l'institution (temps, lieu et séquence des cours, modes d'admission). ▪ Un diplôme est obtenu lorsque le nombre de crédits exigé par l'institution est atteint. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les apprenants cherchent des cours qui répondent à leurs besoins. ▪ Les apprenants choisissent leur programme d'études à partir du contenu, de la structure, de la longueur des cours. ▪ Un diplôme est obtenu à partir de savoirs acquis et de compétences maîtrisées.

De plus, un dispositif d'apprentissage peut concerner soit les caractéristiques individuels (de l'apprenant·e) soit l'environnement, comme par exemple le degré d'ouverture du dispositif ou la posture de l'enseignant·e (Charlier, 2015). Nous tenterons de mieux cibler la signification du degré d'ouverture et distance transactionnelle.

1.2 Distance en proximité

Jézégou (2019) propose une approche qui nous amène à penser la distance d'une manière différente, selon elle, « la formation à distance [...] peut se vivre dans la proximité » (p. 186-187). En reprenant la théorie de la distance transactionnelle (Moore, 1993 ; Moore et Kearsley, 1996 dans Jézégou 2007), elle défend l'idée que la distance en enseignement est principalement transactionnelle et non spatiale ou temporelle (Jézégou, 2007). La distance transactionnelle devient alors « un espace psychologique et communicationnel entre

l'enseignant·e et l'apprenant·e mais aussi entre les apprenant·es, dans une situation éducationnelle » (Moore, 1993, p. 23 dans Jézégou, 2007). Nous constatons donc que le lieu où nous décidons d'apprendre n'est pas forcément cause d'un apprentissage distant et émotionnellement froid.

1.2.2.1 Distance transactionnelle

Le concept de distance transactionnelle peut se créer en lien avec deux aspects : l'ouverture du dispositif et le dialogue, car plus le dialogue augmente, plus la distance transactionnelle diminue. De l'autre côté, l'augmentation de la structure du dispositif diminue les possibilités du dialogue qui augmentent la distance transactionnelle.

Prenons l'exemple des travaux dirigés en petits groupes sur une plateforme en ligne. L'enseignant·e propose des questions pour guider la réflexion afin de favoriser un dialogue constructif avec l'apprenant·e. Dans ce cas, la distance transactionnelle diminue car l'apprenant·e se sent plus proches du fait d'avoir vécu un « espace psychologique et communicationnel » (Jézégou, 2019).

1.2.1.2 La structure

La structure dont nous faisons référence est au niveau d'ouverture de l'environnement éducatif. Nous identifions trois différentes logiques : un environnement totalement créé par l'apprenant·e, un environnement totalement créé par l'institution éducative et un environnement structuré conjointement entre l'apprenant·e et l'institution (Jézégou, 2010). Chacun de ces environnements renvoie à une certaine flexibilité. Concrètement, si nous prenons l'exemple où l'enseignant·e impose des slides commentés aux étudiant·e·s, il s'agit d'un degré de structure très fermé.

1.3 L'enseignant·e, le/la médiateur·trice, le/la facilitateur·trice

De manière générale, l'enseignant·e aurait le même rôle en présentiel qu'à distance, celui de médiateur·trice et de facilitateur·trice, afin d'accompagner les apprenant·e·s dans leur processus d'apprentissage. Cependant, les stratégies que la personne médiatrice met en place dans un dispositif en ligne ou hybride seront différentes.

Charlier et al., (2006) expliquent qu'un dispositif à distance permet de vivre des relations et interactions ressenties comme proches des étudiant·e·s. A l'inverse, nous pourrions rencontrer des enseignements en présentielles mais avec une distance ressentie vis-à-vis des

enseignant·e·s ou collègues. Par exemple, l'étudiant·e qui reçoit rapidement des réponses de la part de l'enseignant·e se sentira plus considéré·e et donc plus proche que si l'enseignant·e était en présence mais ne se montrant que très peu disponible et ouvert·e aux échanges. Le tout serait une question de présence et de disponibilité. Il ne faudrait pas traiter la distance séparément de la proximité, au contraire, les deux sont complémentaires.

1.4 L' apprenant·e

L'acte pédagogique comme il a été défini par Henri et Kaye (1985), consiste à prendre en considération la relation pédagogique à différents moments de l'acquisition et l'appropriation des connaissances entre l'apprenant·e et l'enseignant·e dans le but que l'apprenant·e manipule des instruments intervenir sur lui ou son environnement.

Marquet (2010), parle de *genèse instrumentale* pour expliquer le conflit instrumental. Cependant, nous n'entrerons pas dans les détails. Il évoque la pédagogie, la didactique et l'informatique qui sont trois artefacts (objets de culture sous forme symbolique ou matériel) importants à prendre en compte dans l'enseignement à distance. Dans l'enseignement traditionnel, nous avons la didactique et la pédagogie comme artefact principaux. En ajoutant l'artefact *informatique*, il faudrait réajuster le contenu. Marquet (2010) donne l'exemple de la géométrie enseignée dans une classe traditionnelle avec des outils tels le compas et à distance avec le logiciel Cabri Géomètre.

2 Stratégies d'apprentissage autorégulé en ligne

Ici, est abordé l'autorégulation environnementale de Jézégou (2019) et les différentes stratégies de réussite selon Broadbent et Poon (2015).

2.1 L'autorégulation environnementale

L'autorégulation environnementale est la capacité de l'individu à agir sur l'environnement pour faciliter son apprentissage. En s'inspirant de Zimmermann (2002), nous pouvons identifier trois composantes environnementales qui sont le temps, le lieu et les ressources humaines. Comme nous le constatons dans le tableau 2 ci-dessous, Jézégou (2019) utilise ces composantes pour évaluer la liberté du choix de l'apprenant·e par rapport à l'environnement que l'enseignant·e décide de mettre en place. L'auteure reprend la grille de GEODE (Jézégou, 2010) utilisée dans le cadre d'une recherche pour catégoriser les composantes de l'environnement associées à trois plus grandes catégories.

Tableau 2

Grille de GEODE (Jézégou, 2010)

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

A travers différents questionnements spécifiques que nous pouvons voir dans le tableau 3 ci-dessous, Jézégou (2010) permet de déterminer de manière assez précise l'environnement éducatif. Les points abordés précédemment, concernant le dispositif d'enseignement et les instruments proposés jusqu'à présent permettent d'évaluer l'environnement éducatif. Ce dernier est en lien avec le processus d'apprentissage, notamment avec la notion de théorie transactionnelle.

Tableau 3

Le questionnaire proposé dans GEODE (Jézégou, 2010)

N°	Les quatorze composantes susceptibles d'ouvrir des libertés de choix à l'apprenant	
1	L'accès	L'apprenant est-il libre d'accéder à la formation au moment qui lui convient le mieux ?
2	Le lieu	L'apprenant est-il libre de choisir le (les) lieu(x) les plus adaptés à ses possibilités pour se former ?
3	Le temps	L'apprenant est-il libre de choisir ses horaires en fonction de ses disponibilités ?
4	Le rythme	L'apprenant est-il libre de choisir le rythme qui lui convient le mieux pour se former ?
5	Les objectifs	L'apprenant est-il libre de choisir les objectifs à atteindre au travers de sa formation et de ses apprentissages ?
6	Le cheminement	L'apprenant est-il libre de choisir le cheminement d'apprentissage qui lui convient le mieux ?
7	La séquence	L'apprenant est-il libre de choisir le séquencement ou l'ordre de succession des activités pédagogiques ?
8	Les méthodes	L'apprenant est-il libre de choisir les méthodes pédagogiques qui lui conviennent le mieux (conventionnelles, actives, etc.) ?
9	Le format	L'apprenant est-il libre de choisir de travailler seul, à deux ou en groupe ?
10	Les contenus	L'apprenant est-il libre de choisir les contenus théoriques et/ou pratiques qui lui conviennent le mieux ?
11	L'évaluation	L'apprenant est-il libre de choisir les modalités d'évaluation de sa formation et de ses apprentissages ?
12	Les supports	L'apprenant est-il libre de choisir les supports d'apprentissage qui lui conviennent le mieux (polycopiés, ouvrages, textes numérisés, vidéo et/ou audio en ligne ou non, etc.) ?
13	Les outils de communication	L'apprenant est-il libre de choisir les outils qui lui conviennent le mieux pour, si besoin, communiquer et interagir avec les formateurs et les autres apprenants (téléphone, messagerie, forum, chat, wiki, etc.) ?
14	Les personnes-ressources	L'apprenant est-il libre de choisir les personnes-ressources qui lui conviennent le mieux pour l'aider dans sa formation et dans ses apprentissages ?

2.2 Stratégies d'apprentissage autorégulé en ligne

Dans une étude méta-analytique sur les stratégies d'autorégulation en ligne (Self-regulated Learning ou SRL), Broadbent et Poon (2015) proposent trois grands axes, qui sont l'auto-observation, le jugement de soi et l'auto-réaction. Cette recherche met en avant neuf stratégies d'apprentissages autorégulés, listés dans l'ordre croissant de significativité (corrélations entre stratégies d'autorégulation en ligne et réussite académique) : l'apprentissage par les pairs, la métacognition, l'esprit critique, la régulation de l'effort, la gestion du temps, la répétition, l'élaboration, l'organisation et la recherche de l'aide. Pour ce qui est du dernier point, les chercheurs n'ont pas trouvé assez de ressources pour la considérer en tant que stratégie.

3 Pratiques en contextes scolaires

Notons que, si une formation ou un cours en ligne est choisi par l'étudiant·e, son investissement et sa motivation seront probablement différents que dans le cas où l'usage d'un artefact informatique serait imposé. Les ressources humaines liées à l'accompagnement seront alors à penser différemment.

Finalement, d'après Jézégou (2019), l'étude montre qu'au-delà du dispositif d'apprentissage les élèves ont un besoin d'hétérostructuration du dispositif, car il est important de pouvoir varier et d'avoir le choix qui favorise l'autonomie de l'apprenant·e. Le besoin d'affiliation, c'est-à-dire de travailler avec les pairs est également important. Broadbent et Poon (2015), l'ont d'ailleurs qualifié comme très utile pour la réussite des études. Marchand et al. (2002), quant à eux proposent également des plateformes de discussion, avec des objectifs pédagogiques clairs. Cela aiderait autant les étudiant·e·s passif·ve·s que les plus actif·ve·s sur les plateformes (Broadbent & Poon, 2015).

Nous constatons que le thème de l'apprentissage en ligne est en pleine croissance. Il existe des applications, des forums et différents sites proposant des outils, un peu comme une banque de référence, pour mieux s'autoréguler face à une tâche devant l'ordinateur ou lors d'un cours en ligne.

4 Références bibliographiques

- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Pereya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Doudin, P.-A., Martin, D., & Albanese, O. (Eds.). (2001). Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires. Berne: Peter Lang.
- Henri, F. & Kaye, A. (Eds.). (1985). Enseignement à distances-Apprentissage autonome ? Dans *Le savoir à domicile: Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Presses de l'Université du Québec.
- Jézégou, A. (2010). Se former à distance: Regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, 24(3), 79. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0079>
- Marchand L., Loiser J., Berntchez P.-A., & Page-Lemarche V. (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne après de la francophonie pancanadienne*.
- Marquet, P. (2010). Chapitre 9. Apprendre en construisant ses propres instruments. Dans B. Charlier & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 121-129). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0121>
- Nations Unies. (2020). *Note de synthèse: L'éducation en temps de COVID-19 et après*.
- Zimmermann B. (2002). « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique ». Dans CARRE P., MOISAN A. (dir). La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques (p. 69-94). Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B. (2015). Le dispositif de formation médiatisée : un objet de conflit socio-cognitif. Dans C. Peltier (Ed.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : quel est le rôle des médias pour quels effets de médiations ?* Bruxelles: De Boeck.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation: Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5, 341-366. <https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366>
- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans A. Jézégou (Dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 143-163). De Boeck supérieur.